

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN PSYCHOLOGIE

PAR
STÉPHANIE LEBRUN

LA RELATION ENTRE L'ENGAGEMENT PATERNEL,
LE RÔLE MÉDIATEUR DE LA MÈRE ET LA
COMPÉTENCE SOCIALE DE LEUR ENFANT
D'ÂGE PRÉSCOLAIRE

JANVIER 2002

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

Sommaire

Durant de nombreuses décennies, les chercheurs en psychologie ont privilégié l'étude de la relation mère-enfant et le père a souvent été mis à l'écart. Ce n'est que depuis les années 70, que des spécialistes se sont intéressés de plus près à la relation père-enfant et à son impact sur le développement de l'enfant. Par la suite, la notion d'engagement paternel a souvent été étudiée en lien avec le développement des compétences sociales de l'enfant. Certains auteurs ont élargi le champ d'étude en y incluant l'effet de l'engagement au travail du père sur la relation père-enfant, de même que le rôle médiateur de la mère dans la relation père-enfant. La présente étude vise essentiellement à analyser la relation entre le type d'engagement parental du père et la compétence sociale de son enfant d'âge préscolaire, en fonction de l'engagement parental de la mère, tout en tenant compte de leur engagement au travail. Soixante-dix familles, dont la moyenne d'âge de l'enfant est de 51 mois, ont été rencontrées à leur domicile pour répondre à trois questionnaires. Les parents devaient répondre de manière individuelle à la version française d'un questionnaire portant sur l'engagement parental «Parental commitment, about being a parent» (Greenberger & Goldberg, 1989), de même qu'à la version française d'un questionnaire mesurant l'engagement au travail «Work commitment» (Greenberger & Goldberg, 1989). Par la suite, le questionnaire du profil socio-affectif de l'enfant (LaFrenière, Dubeau, Janosz & Capuano, 1990) de même que le questionnaire d'évaluation du comportement au préscolaire (Weir & Duveen, 1981) ont été administrés à l'éducatrice en garderie de chaque enfant de

l'échantillon. Les résultats de la présente recherche suggèrent que les variables parentales de la mère et du père prédisent la compétence sociale des garçons et non des filles d'âge préscolaire. Les résultats démontrent que l'engagement au travail du père produit de l'anxiété et des problèmes intériorisés chez le garçon. De plus, nos résultats suggèrent que l'engagement parental de la mère est en lien avec de l'anxiété et de l'inadaptation globale chez le garçon d'âge préscolaire. Un dernier résultat démontre que l'engagement au travail de la mère contribue à diminuer l'anxiété du garçon. Ces résultats vont dans le sens des études sur l'importance de l'engagement paternel dans le développement social de l'enfant et surtout pour le petit garçon (Lamb, 1981 ; Lamb, 1997 ; Parke, 1995 ; Parke, 1996). Nous pouvons donc affirmer que le manque d'engagement paternel au profit d'un engagement au travail du père produit des problèmes d'intériorisation chez le garçon qui nuisent au développement de compétences sociales. De même, un engagement maternel trop élevé, laissant peu de place à l'engagement du père, produit aussi des problèmes de type intériorisé. Par contre, l'engagement au travail de la mère semble bénéfique pour le garçon et peut amener le père à s'engager davantage auprès de l'enfant. Nous pouvons donc conclure que l'étude du rôle médiateur de la mère et l'engagement au travail des parents sont nécessaires afin de saisir véritablement le lien entre l'engagement paternel et le développement des compétences sociales chez l'enfant.

Table des matières

| | |
|-----------------------------------|-----|
| SOMMAIRE | ii |
| TABLE DES MATIÈRES | iv |
| LISTE DES TABLEAUX | vii |
| REMERCIEMENTS | ix |
| INTRODUCTION | 1 |
| | |
| CHAPITRE I : CONTEXTE THÉORIQUE | 6 |
| Le père dans la famille | 7 |
| Engagement paternel | 10 |
| Engagement au travail du père | 19 |
| Le rôle médiateur de la mère | 25 |
| Hypothèses | 30 |
| | |
| CHAPITRE II : MÉTHODE | 32 |
| Participants | 33 |
| Instruments de mesure | 34 |
| Mesures de la compétence sociale | 34 |
| Mesure de l'engagement parental | 37 |
| Mesure de l'engagement au travail | 37 |

| | |
|---|--------|
| Déroulement | 38 |
| CHAPITRE III : RÉSULTATS | 40 |
| La méthode d'analyse des données | 41 |
| Compétence sociale de l'enfant; PSA | 41 |
| Compétence sociale de l'enfant; QECP | 43 |
| Mesures parentales | 44 |
| Présentation des résultats | 45 |
| Anxiété (PSA) | 47 |
| Problèmes intériorisés (PSA) | 47 |
| Anxiété (QECP) | 50 |
| Inadaptation globale (QECP) | 52 |
| CHAPITRE IV : DISCUSSION | 54 |
| Discussion des résultats | 55 |
| Liens entre la compétence sociale et l'anxiété sociale | 56 |
| Liens entre l'engagement parental de la mère, l'anxiété du garçon et l'inadaptation globale du garçon | 58 |
| Liens entre l'engagement au travail du père, l'anxiété du garçon et les problèmes intériorisés du garçon | 60 |
| Liens entre l'engagement au travail des parents et l'anxiété du garçon | 62 |

| | |
|---|----|
| Liens entre l'ensemble des résultats et le sexe de l'enfant | 64 |
| Conséquences de la recherche | 66 |
| CONCLUSION | 67 |
| RÉFÉRENCES | 71 |
| APPENDICE A : PSA : PROFIL SOCIO-AFFECTIF | 76 |
| APPENDICE B : QECF : QUESTIONNAIRE D'ÉVALUATION DU COMPORTEMENT AU PRÉSCOLAIRE | 84 |
| APPENDICE C : QUESTIONNAIRE SUR L'ENGAGEMENT PARENTAL | 92 |
| APPENDICE D : QUESTIONNAIRE SUR L'ENGAGEMENT AU TRAVAIL | 96 |

Liste des tableaux

| | | |
|-------------|--|----|
| Tableau 1 : | Moyennes, écart-types et tests-t des garçons et des filles aux échelles d'intériorisation au PSA | 43 |
| Tableau 2 : | Moyennes, écart-types et tests-t des garçons et des filles aux échelles d'intériorisation au QECP | 44 |
| Tableau 3 : | Moyennes, écart-types et tests-t des garçons et des filles aux deux mesures d'engagement de la mère et du père | 45 |
| Tableau 4 : | Analyse de régression des variables indépendantes de l'engagement au travail des parents sur l'anxiété des garçons (PSA) | 48 |
| Tableau 5 : | Analyse de régression des variables indépendantes de l'engagement parental de la mère et l'engagement au travail du père sur les problèmes intériorisés des garçons (PSA) | 49 |

| | | |
|-------------|--|----|
| Tableau 6 : | Analyse de régression des variables indépendantes de l'engagement au travail des parents sur les problèmes intérieurisés des garçons (PSA) | 50 |
| Tableau 7 : | Analyse de régression des variables indépendantes de l'engagement au travail des parents sur l'anxiété des garçons (QECP) | 51 |
| Tableau 8 : | Analyse de régression des variables indépendantes de l'engagement parental des parents sur l'anxiété des garçons (QECP) | 52 |
| Tableau 9 : | Analyse de régression des variables indépendantes de l'engagement parental des parents sur l'inadaptation globale des garçons (QECP) | 53 |

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier mon directeur de recherche, Monsieur Marc A. Provost Ph. D, professeur-chercheur à l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour sa compréhension, son appui et ses précieux conseils. Je remercie également les parents, enfants et éducatrices pour leur participation à cette étude. Un merci tout spécial à Jocelyne et Patrick pour leur soutien. Ce mémoire de maîtrise est dédié à Fernand, mon défunt père, pour qui l'engagement paternel était une valeur et non un devoir.

Introduction

La famille est le premier lieu où les habiletés sociales sont apprises chez l'enfant. Un haut niveau d'engagement parental est donc nécessaire pour le développement optimal des compétences sociales de l'enfant (Maccoby & Martin, 1983). Aussi, les chercheurs s'accordent pour dire que lorsque les deux parents sont engagés auprès de l'enfant, celui-ci est exposé à une plus grande variété d'activités, de comportements et de situations sociales que l'enfant qui n'a qu'un parent disponible (Lamb, 1997).

Ce n'est que depuis les années 70, que les chercheurs s'intéressent à l'engagement parental du père et à l'apport spécifique de celui-ci au niveau du développement socio-affectif de l'enfant.

Certains auteurs ont défini le concept de l'engagement paternel afin qu'il soit opérationnalisé à des fins de recherche. Entre autres, Lamb, Pleck, Charnov et Levine (1985,1987) ont défini l'engagement paternel à l'aide de trois composantes : l'engagement, l'accessibilité et la sensibilité-responsabilité. Par la suite, Greenberger et Goldberg (1989) ont défini l'engagement paternel en termes de degré d'investissement du père et de sa perception de ses habiletés personnelles pour répondre aux besoins de l'enfant.

Par contre, selon Pettit, Glyn Brown, Mize et Lindsey (1998) les lacunes de la recherche résident dans le fait que les contextes de socialisation de l'enfant étaient étudiés comme un tout et non comme des contextes pouvant être spécifiques au père ou à la mère. En fait, le père et la mère semblent privilégier certains rôles lorsqu'ils interagissent avec leur enfant. Donc, l'enfant peut acquérir certaines compétences et habiletés lorsqu'il est en interaction avec son père, par exemple en contexte de jeu et il en va de même pour la mère, par exemple en contexte de soins (Pettit et al., 1998). En fait, Mac Donald et Parke (1984) ont démontré que le jeu père-enfant était en lien avec l'adaptation de l'enfant face aux pairs. Donc, le père pourrait avoir un apport spécifique dans le développement social de son enfant (Lamb, 1981).

Afin d'approfondir notre étude, nous avons inclu le rôle médiateur de la mère sur l'engagement du père, puisque celle-ci peut contribuer à modifier les comportements et les attitudes du père (De Luccie, 1995). Entre autre, lorsque la mère a des attitudes libérales, c'est-à-dire en dehors des rôles parentaux traditionnels, le père a tendance à s'impliquer davantage que lorsque la mère a des attitudes traditionnelles et stéréotypées (Bonney, Kelley & Levant, 1999).

Aussi, selon Greenberger et Goldberg (1989) l'engagement du père face à son travail est un aspect qui peut altérer son engagement en tant que parent, peut modifier son style parental ou ses stratégies de discipline et peut modifier la perception et l'évaluation que

le père se fait de son enfant. C'est pourquoi, cette variable est présente dans notre étude afin de vérifier cette affirmation.

Le sexe de l'enfant semble également influencer l'engagement du père puisqu'il aurait tendance à être plus impliqué en contexte de jeu et passerait plus de temps avec le garçon qu'avec la fille (Parke, 1996). Notre étude comportera une comparaison des garçons et des filles afin de vérifier s'il existe bel et bien une différence dans le niveau d'engagement du père et l'impact de cette différence sur la compétence sociale de l'enfant.

Notre étude a pour objectif de mieux comprendre le rôle du père dans le développement social de l'enfant de l'âge préscolaire via son niveau d'engagement paternel, en fonction de l'engagement de la mère. Pour ce faire, la compétence sociale de l'enfant sera mesurée à l'aide du profil socio-affectif de l'enfant (PSA) de LaFrenière, Dubeau, Janosz et Capuano (1990), de même que par le questionnaire d'évaluation du comportement au préscolaire (QECF) de Weir et Duveen (1981).

Par la suite, l'engagement parental du père et de la mère seront mesurés à l'aide de la version française du questionnaire « Parental commitment, about being a parent » de Greenberger et Goldberg (1989), traduit par Provost, Coutu et Royer (1996). L'engagement au travail du père et de la mère seront mesurés à l'aide de la version

française du questionnaire « Work commitment » de Greenberger et Goldberg (1989), traduit par Provost, Coutu et Royer (1996).

Chapitre I

Contexte théorique

Ce chapitre présente un relevé de la documentation à travers quatre sections. La première section traitera de la place du père dans la famille. Une deuxième section abordera plus précisément l'engagement paternel. Par la suite, il sera question de l'engagement au travail du père. Enfin, la dernière section traitera du rôle médiateur de la mère.

Le père dans la famille

Dans la psychologie moderne, le père a souvent été mis à l'écart des études sur la famille. Les chercheurs ont privilégié la relation mère-enfant parce que, selon eux, la mère a un plus grand rôle à jouer dans le développement de son enfant que le père. Par contre, au début des années 70, certains chercheurs ont commencé à s'intéresser à la relation père-enfant et ont mis en évidence la contribution spécifique et nécessaire du père dans le développement social et affectif de l'enfant (Lamb, 1981; Lamb, 1997; Parke, 1996; Tremblay, 1990).

Cet engouement pour le père prend surtout son origine dans le changement social qui a eu lieu au cours de la 2^{ième} moitié du 20^{ième} siècle. En fait, la mère et le père passent plus de temps avec leurs enfants dans les années 70 que dans les années 20. Par ailleurs, l'engagement paternel s'est accru au fil du temps et, depuis les années 60, il ne cesse de

progresser. Plusieurs facteurs peuvent expliquer, en partie, cette hausse de l'engagement du père auprès de son enfant, notamment, l'augmentation du nombre de femmes sur le marché du travail et la valorisation culturelle du rôle du père (Parke, 1996).

Par conséquent, la société nord-américaine a adopté l'idée du père comme un parent égal à la mère à partir des années 70, plutôt qu'un père dominant, autoritaire, pourvoyeur et distant comme avant les années 70. Donc, les recherches sur le père ont augmenté durant les années 70 parce qu'à partir de cette époque, la société a commencé à avoir de grandes attentes face à l'engagement du père auprès de son enfant (Doherty, Kouneski & Erickson, 1998).

Aussi, avec cette nouvelle façon de concevoir le rôle du père, c'est-à-dire hautement engagé et égal à la mère, il y a eu une augmentation de l'engagement, de l'accessibilité et de la responsabilité des pères dans la vie quotidienne de leur enfant durant les 30 dernières années (Doherty et al., 1998).

Pour mieux situer le père dans son contexte familial, une comparaison avec la mère s'impose. Les chercheurs sont unanimes pour affirmer que dans une famille traditionnelle, la mère et le père diffèrent dans le nombre d'heures qu'ils passent avec leur enfant (Parke, 1995).

De plus, Jain, Belsky et Crnic (1996) ont effectué une recherche qui portait entre autre sur la quantité de temps que le père passe avec l'enfant. Pour cette recherche, les enfants étaient âgés entre 10 et 15 mois et provenaient de familles intactes. Le père et l'enfant étaient observés en milieu naturel lors de leurs interactions familiales. De cette recherche, certaines tendances ressortent. Entre autre, que le père diffère de la mère dans le nombre d'heures passées avec l'enfant et dans le type d'interaction qu'il a avec l'enfant.

Par contre, pour ce qui est du nombre d'heures passées avec l'enfant, il semble que ce ne soit pas la caractéristique la plus importante. En fait, les pères passent en général moins de temps avec l'enfant que la mère. Par contre, la quantité de temps que passe le père avec l'enfant a un faible impact sur la qualité de la relation. Bien sûr, il faut un nombre d'heures minimales d'interaction père-enfant. Donc, du temps de qualité serait plus important à considérer que le nombre d'heures total (Lamb, 1981).

Aussi, Jain et al. (1996) ont constaté pour leur recherche sur les bébés âgés entre 10 et 15 mois, que le père serait un peu moins engagé et moins habile dans les soins à donner à l'enfant comparativement à la mère.

Dans le même ordre d'idée, Lamb (1997) affirme que le père interagit moins avec l'enfant et assure moins de responsabilités dans les soins à donner à l'enfant que la mère. Par conséquent, il se peut que la sensibilité du père décline au fil du temps par rapport à

celle de la mère. Cependant, la plupart des pères sont suffisamment engagés face à leur enfant pour que le lien d'attachement père-enfant puisse se produire.

La plupart du temps, la mère est celle qui donne les soins et le père est le partenaire de jeu de l'enfant (De Luccie, 1996; Lamb, 1981). Selon Parke (1996) le père apporte une contribution unique au développement social de l'enfant par le jeu. Le jeu est un aspect important dans le développement de l'enfant. En fait, à travers un jeu physique père-enfant, l'enfant apprend des valeurs sociales et des habiletés de communication pour lui-même et pour comprendre les comportements de ses pairs. Donc, l'enfant peut décoder les signaux sociaux et affectifs de ses pairs lors du jeu (Mac Donald & Parke, 1984).

Engagement paternel

L'engagement paternel est une notion de plus en plus utilisée par les chercheurs et les auteurs en psychologie qui permet de quantifier et de qualifier l'engagement du père auprès de l'enfant.

Les pères ont tendance à s'investir davantage auprès de l'enfant que ce soit dans les soins, l'éducation ou le jeu qu'il y a 30 ans (Bourçois, 1997 ; Lamb, 1997). Pour beaucoup d'hommes, leur engagement paternel accru peut refléter un système de valeur axé sur la famille (Bonney, Kelley & Levant, 1999). De plus, l'engagement paternel

repose sur une idée culturelle du père plus présent mais également, sur de nouvelles réalités sociales (mère au travail) et sur un désir des pères d'une plus grande disponibilité auprès de l'enfant (Lamb, 1981).

Mais est-ce que l'engagement paternel a un quelconque effet sur l'enfant? Les recherches actuelles démontrent que oui. En fait, l'engagement paternel, dans un contexte de famille intacte, a un impact évident sur l'enfant (Lamb, 1997).

Plus précisément, depuis les 30 dernières années beaucoup de recherches ont démontré une relation entre la qualité de l'engagement du père et le développement social, cognitif et émotionnel de l'enfant (Parke, 1995). Lorsque Parke (1996) mentionne la qualité de l'engagement paternel, il fait référence à ce que le père fait avec l'enfant et non au nombre d'heures passées avec l'enfant. Ici, le temps de qualité réfère à l'engagement du père.

Le développement social nous intéresse plus particulièrement ici. Sur cet aspect, de récents travaux de recherche, qui ont étudié des interactions père-enfant en contexte de jeu, ont conclu que le père contribue d'une façon unique à l'ajustement social de l'enfant, indépendamment de la contribution de la mère (Parke, 1995; Parke, 1996). En fait, le père n'est pas seulement engagé mais il est aussi un partenaire social compétent pour l'enfant (Parke, 1996).

Cependant, le concept d'engagement paternel est si vaste qu'il est primordial de bien le définir afin qu'il soit opérationnalisé pour des fins de recherche. Lamb, Pleck, Charnov et Levine (1985, 1987) avaient déjà défini l'engagement paternel mais de façon très étendue. L'engagement paternel selon eux a trois composantes : l'engagement proprement dit qui réfère à l'expérience d'interactions directes que fait le père avec l'enfant qui prennent la forme des soins et du jeu; l'accessibilité qui est le degré de disponibilité et de présence du père face à l'enfant, sans tenir compte de la nature des interactions père-enfant et la sensibilité-responsabilité qui réfère aux soins à donner à l'enfant de manière globale (ressource économique, planification de la vie de l'enfant, etc.) ce qui est différent du simple comportement de donner des soins (Lamb et al., 1985, 1987). Selon Tamis-Le Monda et Cabrera (1999) cette définition est bien imprécise et il est difficile de savoir quelle dimension on peut relever des divers aspects du développement de l'enfant.

La définition de Greenberger et Goldberg (1989) nous paraît plus précise puisqu'elle est utilisée dans sa globalité. Pour Greenberger et Goldberg (1989) l'engagement paternel est le degré d'investissement du père et sa perception qu'il a de ses habiletés personnelles pour répondre adéquatement aux divers besoins de son enfant.

En fait, leur concept de l'engagement paternel a été développé lors d'une étude pilote par Greenberger et Goldberg (1989) où un questionnaire formé d'une échelle Likert de 17 items à 6 réponses a été construit et validé. Ce questionnaire réfère à la façon d'être

parent, à l'importance du rôle de parent en relation avec les autres domaines de la vie (travail, couple, etc.) et aux aspirations de bien réussir en tant que parent pour offrir à l'enfant un développement optimal (Greenberger & Goldberg, 1989).

L'engagement paternel ne peut être étudié qu'en fonction de son résultat sur le développement de son enfant. Nous proposons, dans le cadre de ce mémoire, de relier l'engagement paternel au développement social de l'enfant et plus particulièrement à la notion de compétence sociale que l'on peut définir comme l'efficacité du comportement social envers les pairs, tout en tenant compte du niveau d'âge de l'enfant (Provost, 1996).

Provost (1996) écrit : « un enfant compétent socialement est bien adapté à son milieu. Il entre en relation positive avec ses pairs tout en pouvant défendre son point de vue si cela est nécessaire. (...) Il exprime une confiance en lui-même, sans être inhibé ou anxieux. C'est un enfant populaire et admiré par ses pairs parce qu'il montre une joie de vivre, une curiosité et une tendance à maîtriser la nouveauté. » (p.31)

Plusieurs auteurs ont mené des recherches pour examiner le lien possible entre l'engagement paternel et le développement des compétences sociales de l'enfant. Tout d'abord, la sensibilité qui se dégage des comportements du père envers l'enfant, détermine le niveau de sécurité de l'attachement père-enfant. Plus le niveau de sensibilité est élevé, plus l'attachement père-enfant sera qualifié de sécurisant. Tout

comme pour la mère, un lien d'attachement sécurisant favorise l'habileté d'interagir adéquatement et positivement avec les autres (Lamb, 1981).

Youngblade et Belsky (1992) examinent la relation parent-enfant et les liens d'amitié de l'enfant de cinq ans sur une base longitudinale. Les enfants de l'étude proviennent de familles intactes où la mère et le père ont accepté de participer à la recherche. À un an, les enfants sont mesurés pour le lien d'attachement avec la mère et le père. À trois ans, l'interaction parent-enfant est mesurée en laboratoire en contexte de jeu, le père et la mère sont seuls à tour de rôle avec l'enfant. Finalement, à cinq ans, les enfants sont observés au laboratoire avec leur meilleur ami du même âge et du même sexe dans divers contextes sociaux pré-déterminés.

Youngblade et Belsky (1992) mettent en évidence un lien entre la relation parent-enfant à trois ans et la variable « meilleur ami » à cinq ans. En effet, ils constatent qu'une relation père-enfant positive à trois ans est associée avec moins d'interactions négatives et asynchronisées avec le meilleur ami à cinq ans. Au contraire, une relation père-enfant négative est liée avec une relation enfant-ami négative à cinq ans.

Une autre dimension qui ressort de la documentation sur la relation père-enfant est le jeu. Ainsi, selon Ladd (1992), il y aurait un lien important entre le degré d'engagement paternel durant le jeu et la popularité de l'enfant auprès de ses pairs. Les enfants dont le

père peut maintenir une interaction positive soutenue dans le jeu ont plus de chance d'être populaires auprès de leurs pairs.

Pour leur part, Mac Donald et Parke (1984) ont étudié la relation possible entre le jeu père-enfant et l'adaptation de l'enfant face aux pairs. Mac Donald et Parke (1984) ont observé les pères avec leur enfant âgé de trois à quatre ans (garçon et fille) durant 20 minutes de jeu structuré à la maison. Les observations lors du jeu structuré portaient sur l'intensité du jeu physique, les affects positifs de l'enfant envers le père, le degré de supervision du père durant le jeu, le niveau d'engagement du père et le nombre d'échanges verbaux père-enfant. Par ailleurs, le professeur principal a évalué l'enfant en terme de popularité auprès de ses camarades de classe.

Les enfants dont les pères démontraient un haut niveau de jeu physique positif avec l'enfant, c'est-à-dire avec une intensité physique élevée, un degré de supervision qui ne verse pas dans une prise de contrôle exclusive du jeu de la part du père, un niveau d'engagement élevé du père et beaucoup d'échanges verbaux positifs et qui avaient un haut niveau d'émotions positives durant le jeu, recevaient une cote élevée de popularité selon leur professeur (Mac Donald & Parke, 1984).

Par ailleurs, les garçons qualifiés par leur professeur de rejetés-agressifs affirment recevoir moins d'affection de leur père, comparativement aux rejetés-non agressifs et aux négligés (Mac Donald & Parke, 1984).

Bourçois (1997) a voulu étudier l'engagement paternel de façon plus approfondie. Elle entreprend une recherche de type qualitative sur l'engagement du père et le développement social de l'enfant d'âge préscolaire. Elle croit en effet qu'il faut dépasser l'aspect quantitatif pour aborder l'aspect qualitatif de l'engagement paternel, notamment avec la différenciation du père (activités avec l'enfant différentes de celles de la mère).

Pour l'étude de Bourçois (1997), les enfants sont âgés de trois ans et proviennent de familles intactes. Elle administre aux pères un questionnaire sur l'engagement paternel pour mesurer deux aspects soit : l'engagement du père (degré de présence physique et surtout émotionnel auprès de l'enfant) et la différenciation (type d'activités différentes de celles de la mère). Les réponses fournies par les pères permettent de les séparer en trois groupes : pères non-engagés, pères engagés avec indifférenciation et pères engagés avec différenciation. Pour ce qui est de la compétence sociale, elle observe les enfants à la garderie, en contexte de jeu libre.

Sa première constatation est que l'implication précoce du père, (pères engagés avec indifférenciation et pères engagés avec différenciation) c'est-à-dire faire un nombre élevé d'activités avec l'enfant (soin, jeu) et avoir un temps de présence adéquat avec l'enfant dès les premières années de vie de l'enfant, a pour effet de rendre l'enfant plus actif au niveau moteur, plus autonome face à son éducatrice et plus compétent lors

d'interaction avec les pairs. Comparativement à l'enfant dont le père a été peu impliqué dans la vie de l'enfant (pères non-engagés) (Bourçois, 1997).

Par ailleurs, Bourçois (1997) constate que les enfants dont les pères appartiennent au groupe engagés avec différenciation ont une socialisation plus étendue et une ouverture aux pairs plus grande, au niveau de l'affiliation et de l'altruisme, que les enfants des deux autres groupes, tout particulièrement ceux dont les pères appartiennent au groupe non-engagés.

Dans le courant des études sur la famille, Pettit, Glyn Brown, Mize et Lindsey (1998) réalisent une étude touchant l'impact des comportements sociaux des mères et des pères de familles intactes sur la compétence sociale de leur enfant âgé de trois à six ans.

Pettit et al. (1998) observent les dyades parent-enfant en laboratoire dans trois contextes précis : (1) parent-enfant en situation de jeu. Le parent et l'enfant doivent jouer ensemble durant 10 minutes comme ils le feraient à la maison. Cela permet de voir le degré d'engagement du parent vis-à-vis l'enfant. (2) enfant-pair en situation de jeu avec présence parentale. Dans ce contexte, les deux enfants reçoivent un nouveau jouet très intéressant. Cela donne l'occasion au parent d'assister les deux enfants lors de conflits possibles relatifs au partage du jouet. (3) parent en situation de supervision avec l'enfant. Le parent et l'enfant regardent des situations filmées portant sur des problèmes

sociaux qui peuvent se produire avec les pairs. Le parent doit discuter et guider l'enfant pour qu'il arrive à résoudre ses problèmes.

Le niveau d'engagement parental durant les trois contextes avec l'enfant est codé à toutes les 10 secondes selon une grille d'analyse visant les comportements décrits plus haut propres à chaque contexte. La compétence sociale de l'enfant est mesurée à l'aide d'une entrevue sociométrique. Finalement, deux professeurs remplissent un questionnaire sociométrique pour évaluer l'enfant par rapport aux pairs (Pettit et al., 1998).

Les résultats de Pettit et al. (1998) indiquent que l'engagement du père dans le contexte parent-enfant en situation de jeu prédit un haut niveau d'habileté sociale chez les garçons seulement. Pour les filles, le résultat est non-significatif. Aussi, le père a tendance à être plus engagé que la mère lors du contexte enfant-pair en situation de jeu avec présence parentale. Finalement, l'acceptation de l'enfant par les pairs est associée à un haut niveau d'engagement paternel lors du contexte enfant-pair en situation de jeu avec présence parentale (Pettit et al., 1998).

Les auteurs de cette étude proposent une hypothèse pour expliquer leurs résultats. Lors d'un contexte de jeu père-enfant, le garçon apprend des habiletés sociales telles que d'initier et de maintenir un niveau d'activité agréable et il utilise ses acquis auprès de ses pairs. Étant donné que le garçon considère le style de jeu qu'il engage avec le père et

qu'il le transpose dans ses interactions avec les pairs, il est logique de penser que les caractéristiques du jeu seront plus fortement associées avec l'acceptation des pairs qu'avec la cote sociométrique que le professeur donne à l'enfant, qui elle ne tient pas compte des caractéristiques du jeu. Donc, le garçon acquiert des habiletés par le jeu père-fils, ce qui rend le garçon plus positif et plus amusant comme partenaire de jeu et par le fait même, plus aimé par les pairs (Pettit et al., 1998).

Engagement au travail du père

L'emploi que le père occupe peut influencer la vie de l'enfant. Par exemple, l'emploi du père peut diminuer son engagement en tant que parent, peut modifier son style parental ou ses stratégies de discipline et de contrôle et peut modifier la perception et l'évaluation que le père se fait de son enfant (Greenberger & Goldberg, 1989).

Dans le même ordre d'idée, l'engagement au travail peut exercer des effets paradoxaux sur le père qui s'occupe de son enfant. D'un côté, un bon emploi permet de répondre aux besoins matériels et d'amener un bon statut social pour la famille. Par contre, un nombre élevé d'heures, d'énergie et d'attention consacré au travail, peut limiter l'engagement paternel et les interactions avec son enfant (Greenberger & Goldberg, 1989). Les chercheurs se demandent donc jusqu'à quel point l'engagement au travail est compatible, incompatible ou indépendant d'un haut niveau d'engagement à la maison (Greenberger & Goldberg, 1989).

Par ailleurs, selon Parke (1996), il est important de tenir compte de l'impact de la qualité et du type d'emploi sur les comportements du père. Beaucoup d'hommes perçoivent leur emploi comme un déterminant central de leur bien-être psychologique. Le travail est un pôle où l'homme s'investit généralement beaucoup et où il peut retirer une satisfaction personnelle. De plus, l'environnement de travail est l'endroit où l'homme établit son identité (en partie) et où il mesure ses succès et ses échecs. Il est à noter que beaucoup de pères perçoivent leur rôle de pourvoyeur et de soutien économique comme leur plus grande contribution face au bien-être de l'enfant (Lamb, 1997).

Greenberger et Goldberg (1989) ont proposé une définition qui est compatible avec leur définition de l'engagement paternel. Selon elles, l'engagement au travail peut se définir selon deux aspects : le temps consacré au travail qui fait référence au nombre d'heures de travail rémunérées par semaine et au nombre d'heures par semaine relatif aux activités en marge du travail, par exemple le fait d'amener des dossiers à la maison et l'importance du travail dans la vie du père qui fait référence à l'aspect central du travail au quotidien, au degré d'importance du travail par rapport aux autres activités et au niveau d'aspiration professionnelle.

Lorsque les deux aspects sont élevés, l'engagement au travail est de haut niveau (Greenberger & Goldberg, 1989). Pour opérationnaliser ces deux aspects, Greenberger et Goldberg (1989) développent un questionnaire de type Likert de 17 items.

Étant donné l'importance du travail pour le père, plusieurs études ont tenté d'analyser l'impact de l'emploi du père sur son engagement auprès de sa famille et sur sa relation avec son enfant. Parke (1996) conclut de sa recension qu'un père qui est hautement engagé au travail et qui passe de nombreuses heures au travail, a tendance à être moins engagé dans ses activités de père.

Par exemple, Bonney, Kelley et Levant (1999) ont effectué une recherche sur l'emploi du père et son engagement dans les soins à donner à l'enfant. Dans cette recherche, les enfants (garçons et filles) étaient âgés entre un an et quatre ans et provenaient de familles intactes.

Les chercheurs administrent un questionnaire aux deux parents, de façon indépendante, pour savoir dans quelle proportion le père donne les soins à l'enfant. La question est « Dans quelle proportion vous êtes la personne qui donne les soins à l'enfant et dans quelle proportion c'est votre conjoint(e), pour un total de 100%? ». Les deux réponses obtenues indiquent le pourcentage où le père est la personne principale qui répond aux besoins de l'enfant.

Bonney et al. (1999) demandent aux parents de répondre à un deuxième questionnaire, de façon indépendante, pour mesurer le degré d'engagement paternel dans les soins à l'enfant de manière plus précise. Pour chaque item, les parents doivent répondre à la question « Qui fait habituellement telle activité de soin? » (par exemple,

donner à manger) à l'aide d'une échelle Likert de cinq points (mère exclusivement à père exclusivement). Finalement, un dernier questionnaire mesure la perception du père et de la mère sur leur emploi (nombre d'heures, horaire, responsabilités, etc.).

Au terme de cette recherche, les auteurs constatent qu'un père qui travaille beaucoup d'heures par semaine, passe moins de temps à être le parent qui donne les soins et a tendance à être moins engagé dans les tâches de soins à l'enfant (Bonney et al. 1999).

Par ailleurs, l'engagement du père dans les soins à donner à l'enfant augmente lorsque le père occupe un emploi moins exigeant, c'est-à-dire où les horaires sont stables, les heures supplémentaires et les responsabilités rares. Aussi, l'engagement du père dans les soins à l'enfant augmente lorsque la mère travaille beaucoup d'heures par semaine (Bonney et al., 1999).

Cependant, Bonney et al. (1999) apportent une nuance à leurs résultats. Pour eux, certains pères démontrent leur engagement paternel à travers leur engagement au travail et leur rôle de premier soutien économique, ce qui leur laisse moins de temps pour les tâches de soins à donner à l'enfant. Selon ces auteurs, ces pères qui sont moins engagés dans les soins quotidiens à l'enfant ont néanmoins un sens élevé de responsabilité familiale.

Greenberger et Goldberg (1989) ont effectué une étude sur l'emploi des parents et la socialisation de leur enfant d'âge préscolaire. Greenberger et Goldberg (1989) ont élaboré une série de questionnaires spécifiquement pour leur recherche : (1) *l'investissement au travail* qui réfère au temps consacré au travail et à l'importance du travail dans leur vie. (2) *l'investissement dans le rôle de parent* qui réfère au degré d'investissement du parent et de sa perception qu'il a de ses habiletés personnelles pour répondre aux besoins de son enfant. (3) *le degré de contrôle parental* qui réfère aux trois catégories suivantes: autoritaire, démocratique et négligent. (4) *les demandes pour une plus grande autonomie de l'enfant* où les parents indiquent à quelle fréquence ils espèrent que leur enfant fera un comportement ou une action qui reflète de l'autonomie.

Greenberger et Goldberg (1989) ont mesuré le niveau de socialisation de l'enfant à l'aide d'un questionnaire administré aux deux parents sur leur perception face aux comportements de leur enfant. Ce questionnaire mesure le degré de coopération, d'empathie, d'indépendance et de satisfaction de l'enfant lors de la relation avec les pairs (Greenberger & Goldberg, 1989).

Greenberger et Goldberg (1989) ont obtenu quelques résultats intéressants. Entre autre, elles observent des corrélations positives entre les variables d'investissement au travail et d'investissement dans le rôle de parent. De plus, le père qui a un haut niveau d'engagement au travail et qui y passe beaucoup d'heures, en contrôlant pour le niveau d'engagement paternel, aurait tendance à faire davantage de demandes d'autonomie pour

son enfant en ce qui a trait au contrôle de soi et aux comportements pro-sociaux (Greenberger & Goldberg, 1989). Greenberger et Goldberg (1989) expliquent ce résultat par le fait qu'un père pour qui le travail occupe une grande partie de sa vie aura tout intérêt à promouvoir chez son enfant une maturité personnelle et sociale.

Parke (1996) présente une étude sur les caractéristiques de l'emploi du père et de la mère, l'impact sur le rôle de parent et le développement social de l'enfant. Il constate entre autre que les caractéristiques de l'emploi du père peuvent produire des effets différents sur la façon d'être père selon le sexe de l'enfant (Parke, 1996).

Un père qui a un emploi complexe, c'est-à-dire qu'il doit superviser d'autres personnes, prendre beaucoup de décisions, etc. aura tendance à passer plus de temps seul avec son fils à développer ses habiletés sportives, scolaires et interpersonnelles mais ce n'est pas le cas pour la fille. Par ailleurs, les pères qui ont des filles passent plus de temps au travail et sur leurs activités reliées à leur emploi que les pères qui ont des garçons (Parke, 1996).

De plus, le père qui a un emploi stressant où il doit travailler rapidement, passe plus de temps sur ses activités reliées à son emploi et moins de temps à interagir avec sa fille. Bref, lorsque le père a un emploi complexe et stimulant, le garçon en bénéficierait davantage que la fille au niveau de son développement social (Parke, 1996).

Le rôle médiateur de la mère

Tout comme les études sur la relation mère-enfant se concentrent sur la mère, les études sur la relation père-enfant n'ont étudié que le père exclusivement. Par contre, au plan de l'engagement paternel, bon nombre de chercheurs n'ont pas encore résolu le problème de devoir comparer les niveaux d'engagement de la mère et du père avec l'enfant (Doherty, Kouneski & Erickson, 1998).

En effet, dans la majorité des recherches sur le père, les comportements de la mère sont le critère pour évaluer le père. Cela se traduit par une approche matriarcale entre autre, pour la recherche sur la famille, où la mère est considérée comme le parent modèle et le père est étudié sur les aspects où il diffère de la mère (Doherty et al., 1998). Or, depuis quelques années, sous l'influence des approches de type systémique, les chercheurs ont commencé à étudier l'influence mutuelle des parents de sorte que plusieurs études ont inclus l'influence de la mère dans les études portant sur le rôle du père.

L'engagement du père semble positivement relié à l'opinion de la mère sur les compétences du père dans les soins à donner à l'enfant. En fait, la mère qui perçoit son conjoint comme un parent compétent et qui lui offre son soutien va faciliter le développement de l'engagement paternel. De fait, les pères qui reçoivent un soutien

social et des encouragements de leur conjointe, rapportent ressentir un haut niveau de compétence parentale (De Luccie, 1995; Parke, 1996; Tremblay, 1990).

Dans leur recension d'écrits sur le concept de l'engagement paternel, Doherty et al. (1998) affirment que pour ce qui est des influences extérieures qui affectent le niveau d'engagement du père, le rôle de la mère est particulièrement important, puisqu'elle peut être une superviseur (gatekeeper) dans la relation père-enfant.

Aussi, l'engagement paternel, plus particulièrement avec le jeune enfant (0 à 4 ans), est lié aux attitudes et aux attentes de la mère face à sa perception de l'engagement du père. En fait, lorsque la mère a des attitudes non-traditionnelles au sujet des rôles de chacun des parents et des croyances positives à propos du rôle du père auprès de l'enfant, l'engagement du père en est facilité (Doherty et al., 1998; Lamb, 1997). Pour Doherty et al. (1998) les caractéristiques de la mère semblent même plus fortement liées au degré d'engagement du père que ne le sont les caractéristiques personnelles du père, comme sa santé psychologique, sa relation avec son propre père, ses connaissances face aux enfants et sa perception de son rôle de père.

Dans la même veine, Bonney et al. (1999), lors de leur recherche sur l'emploi du père et son engagement dans les soins à donner à l'enfant ont constaté que le niveau d'engagement paternel dans les soins à donner à l'enfant est déterminé, en partie, par le père (décision volontaire d'être impliqué ou non) mais aussi, par ce que la mère juge être

approprié pour le père de faire auprès de l'enfant. Par exemple, une mère qui est très protectrice envers son enfant peut éviter de donner des tâches au père parce qu'elle le croit incompetent.

Bonney et al. (1999) concluent que l'attitude de la mère au sujet du rôle du père prédit la participation de celui-ci auprès de l'enfant même après avoir contrôlé d'autres facteurs comme l'emploi de la mère (horaire, nombre d'heures semaine). Lorsque la mère a des attitudes libérales, c'est-à-dire en dehors des rôles parentaux traditionnels, le père a tendance à s'impliquer davantage. Par contre, lorsque la mère a des attitudes traditionnelles et stéréotypées, le père a tendance à moins s'impliquer auprès de l'enfant (Bonney et al., 1999). Cela se traduit par le fait que dans le domaine des soins à donner à l'enfant, le père demande à la mère de lui donner des tâches à faire au lieu de prendre par lui-même l'initiative (Bonney et al., 1999).

Pour mettre en relief le rôle médiateur de la mère dans la relation père-enfant, Bailey (1994) a effectué une recherche longitudinale sur l'engagement paternel auprès du jeune enfant. La recherche a été faite en deux temps : quand les enfants avaient un an et cinq ans. L'engagement du père à un an (temps 1) a été mesuré à l'aide d'une grille d'auto-évaluation portant sur la fréquence des jeux et des soins donnés à l'enfant par chaque parent.

Lorsque l'enfant a cinq ans (temps 2), Bailey (1994) a mesuré l'engagement paternel à l'aide d'un questionnaire, administré séparément aux deux parents, de type Likert à cinq niveaux, qui indiquait la proportion d'activités faites par le père comparativement à la mère (1- toujours la mère à 5- toujours le père) sur 11 activités de soins à donner à l'enfant et 8 activités sociales.

Ensuite, le père et la mère répondaient séparément à un questionnaire sur l'emploi et le temps libre dont ils disposaient. Il est à noter que les pères avaient tous un emploi à temps plein lors des deux périodes de l'étude et que certaines mères étaient au foyer. Ce questionnaire avait pour but de déterminer le nombre d'heures que chaque parent pouvait passer avec leur enfant.

Au terme de son étude, Bailey (1994) constate que les pères sont plus engagés dans les activités sociales avec l'enfant que dans les activités de soins et ce, aux deux temps de mesure. De plus, l'emploi de la mère joue un rôle significatif pour déterminer le niveau d'engagement paternel auprès de l'enfant qu'il soit âgé de un an ou cinq ans. En effet, la participation du père pour les soins à l'enfant augmente lorsque la mère travaille à temps plein à l'extérieur de la maison (Bailey, 1994).

Pour sa part, De Luccie (1995) a voulu analyser ce que les auteurs américains qualifient de mère « gatekeeper » c'est-à-dire, de mère ayant un rôle de superviseur. En fait, la mère qui est superviseur (gatekeeper) peut exclure le père pour les soins à donner

à l'enfant parce qu'elle a peur de perdre un certain pouvoir ou son identité en tant que mère. La mère peut décourager l'engagement du père dans les soins à l'enfant, parce qu'elle a l'idée préconçue qu'un homme est inadéquat dans ce genre de responsabilités (De Luccie, 1995). Lorsque la mère accepte la participation du père, cela doit être fait selon ses attentes. D'où le fait que la mère supervise activement la participation du père avec l'enfant (De Luccie, 1995).

De Luccie (1995) a étudié des familles intactes à cinq moments : lorsque l'enfant de la famille avait entre 2 ans et 2 ans et demi, 5 ans et 7 ans, 9 ans et 11 ans, 13 ans et 15 ans et finalement 17 ans et 19 ans. Les mères ont rempli différents questionnaires, notamment, un questionnaire sur la fréquence de l'engagement du père, qui comportait 22 items qui mesuraient cinq domaines de l'engagement paternel : les soins à l'enfant, le jeu, le soutien émotionnel à l'enfant, l'enseignement religieux et moral et l'engagement dans le domaine scolaire. De Luccie (1995) a aussi demandé aux pères de répondre. Les réponses de la mère et du père se sont révélées hautement corrélées.

De Luccie (1995) a aussi demandé aux mères de remplir un questionnaire sur l'importance de l'engagement paternel et sur leur satisfaction face à l'engagement de leur conjoint. Les mères devaient ensuite répondre à un questionnaire sur leur degré de satisfaction face à leur mariage, leur soutien social et leur statut d'occupation. De Luccie (1995) a pris soin de proposer un questionnaire de désirabilité sociale pour vérifier si la validité des réponses pouvait être affectée par ce phénomène.

De Luccie (1995) a constaté que les prédicteurs les plus élevés pour la fréquence de l'engagement paternel sont l'âge de l'enfant, les attitudes de la mère face à l'importance de l'engagement paternel et la satisfaction de la mère face à l'engagement du père. Plus précisément, les pères qui sont plus souvent engagés ont un enfant en bas âge (groupe de 2 ans à 2 ans et demi), sont mariés à une femme qui croit en l'importance de l'engagement paternel et qui est satisfaite de l'engagement de son conjoint dans les soins à l'enfant (De Luccie, 1995). Donc, un haut niveau d'engagement paternel apparaît plus souvent lorsque ses comportements sont approuvés et supportés par une personne significative, en l'occurrence la mère (De Luccie, 1995).

De Luccie (1995) en vient à la conclusion que ses résultats supportent l'hypothèse de la mère superviseur (gatekeeper) et indiquent que certaines caractéristiques de la mère, notamment la satisfaction et l'importance selon elle de l'engagement paternel, jouent un rôle direct et en même temps médiateur qui expliquent, dans une grande proportion, la fréquence de l'engagement du père.

Hypothèses

L'objectif de ce projet est d'analyser la relation entre le type d'engagement parental du père et la compétence sociale de son enfant d'âge préscolaire en fonction de l'engagement parental de la mère.

La première hypothèse est donc que plus le père se dit engagé auprès de son enfant et plus les compétences sociales de l'enfant d'âge préscolaire sont élevées.

La deuxième hypothèse est que le type d'engagement parental de la mère aura un effet médiateur sur la relation entre l'engagement parental du père et la compétence sociale de l'enfant.

La dernière hypothèse est que la relation entre l'engagement parental du père et la compétence sociale des garçons sera plus forte que celle entre l'engagement du père et les compétences sociales des filles.

Chapitre II

Méthode

Participants

L'échantillon comporte 70 familles intactes de la région de Trois-Rivières. Toutes ces familles ont un enfant âgé entre deux et six ans qui fréquente au moins trois jours par semaine un centre de la petite enfance ou une maternelle.

Les deux parents de chaque famille occupent un emploi et proviennent de milieux socio-économiques variés (11,43% ont un revenu entre 10 000\$ et 20 000\$, 17,14% entre 20 000\$ et 30 000\$, 10% entre 30 000\$ et 40 000\$, 20% entre 40 000\$ et 50 000\$ et 41,42% ont un revenu supérieur à 50 000\$).

L'échantillon contient 32 filles et 38 garçons. L'âge des filles varie entre 28 et 74 mois avec une moyenne de 48,24 mois et un écart-type de 10,57 mois. L'âge des garçons varie entre 31 et 74 mois avec une moyenne de 52,90 mois et un écart-type de 10,80 mois.

Ces familles ont été recrutées sur une base volontaire et participent aussi à une étude longitudinale sur le développement de l'enfant.

Instruments de mesure

Pour cette étude, quatre questionnaires ont été utilisés afin de mesurer le degré d'engagement du père et la compétence sociale de l'enfant d'âge préscolaire en fonction de l'engagement de la mère.

Mesures de la compétence sociale

La compétence sociale de l'enfant a été mesurée à l'aide de deux questionnaires : le PSA et le QECP.

Le questionnaire du profil socio-affectif de l'enfant (PSA). Le PSA a été développé par LaFrenière, Dubeau, Janosz et Capuano (1990). Ce questionnaire évalue les patrons caractéristiques des expressions affectives, des compétences et des problèmes sociaux de l'enfant d'âge préscolaire, en interaction avec ses pairs et son éducatrice en garderie.

Le PSA permet d'obtenir une description uniformisée du niveau de fonctionnement social de l'enfant en garderie et est utile pour mieux comprendre les difficultés particulières d'adaptation qu'un enfant peut vivre, mais aussi pour identifier les compétences spécifiques de l'enfant (LaFrenière et al., 1990).

Le PSA est un questionnaire de type Likert qui contient 80 énoncés décrivant des comportements que l'enfant peut émettre en garderie. Les énoncés sont divisés en huit échelles. Chacune des huit échelles comporte un pôle positif (composé de 5 énoncés) et un pôle négatif (composé de 5 énoncés). Un score est calculé pour chacune des échelles (LaFrenière et al., 1990). Plus précisément, trois échelles réfèrent à l'expression des émotions de façon générale (déprimé-joyeux, anxieux-confiant, irritable-tolérant), trois échelles concernent l'enfant en interaction avec ses pairs (isolé-intégré, agressif-contrôlé, égoïste-prosocial) et deux échelles font référence à l'enfant en interaction avec les adultes de la garderie (résistant-coopératif, dépendant-autonome) (LaFrenière et al., 1990).

Le PSA permet d'obtenir quatre indices de l'adaptation sociale de l'enfant à partir des résultats recueillis aux différentes échelles (LaFrenière et al., 1990). Tout d'abord, un indice global d'adaptation est calculé à l'aide de la moyenne des résultats obtenus aux huit échelles. Le deuxième indice est obtenu en regroupant les pôles négatifs des échelles déprimé-joyeux, anxieux-confiant, isolé-intégré et dépendant-autonome et l'on obtient un score représentant les problèmes intériorisés. Un troisième indice est obtenu en regroupant les pôles négatifs des échelles irritable-tolérant, agressif-contrôlé, égoïste-prosocial et résistant-coopératif et l'on obtient un score de problèmes extériorisés. Finalement, le quatrième indice est obtenu en regroupant tous les pôles positifs des huit échelles et l'on obtient un score de compétence sociale (LaFrenière et al., 1990).

Le PSA obtient une bonne fidélité interjuge (de .72 à .89) et la consistance interne des échelles varie entre .79 et .91 (LaFrenière et al., 1990). Aussi, la validité du PSA repose sur trois critères, soit la capacité de chaque échelle de différencier les échantillons cliniques et normatifs, la capacité de différencier les échantillons de filles et de garçons d'âge préscolaire sur les mesures des symptômes extériorisés et les associations entre les facteurs de risques familiaux et les problèmes de l'enfant en garderie (LaFrenière et al., 1990).

Le questionnaire d'évaluation du comportement au préscolaire (QECP). Ce questionnaire a été élaboré afin d'identifier divers types de problèmes émotifs chez le jeune enfant. La première version de ce questionnaire destinée aux éducatrices en garderie a été élaborée par Rutter en 1967. La version utilisée pour ce mémoire est le fait d'un regroupement du « Preschool behavior questionnaire » de Behar et Stringfield (1974) qui offre des informations sur l'anxiété et l'agressivité de l'enfant et qui est une adaptation améliorée du questionnaire de Rutter (1967) ainsi que du « Prosocial behavior questionnaire » de Weir et Duveen (1981).

Le QECP comporte 48 énoncés décrivant des comportements que l'enfant peut émettre à la garderie. Ce questionnaire comporte trois échelles différentes; agressivité (13 énoncés), anxiété (15 énoncés) et prosocialité (20 énoncés), et permet d'attribuer un score à l'enfant pour chaque pôle. Pour chacun des 48 énoncés, l'éducatrice doit

indiquer si le comportement décrit est un « comportement fréquent », un « comportement occasionnel » ou « ne s'applique pas ».

Mesure de l'engagement parental

L'engagement parental du père et de la mère est mesuré à l'aide de la version française du questionnaire « Parental commitment, about being a parent » de Greenberger et Goldberg (1989) traduit par Provost, Coutu et Royer (1996).

Ce questionnaire mesure la perception d'être un parent, l'importance du rôle parental en regard des autres sphères d'activités, entre autre le travail et les aspirations pour bien performer en tant que parent (Greenberger & Goldberg, 1989). Aussi, l'échelle de mesure comporte 17 énoncés à l'aide d'une échelle Likert à six items (1- très fortement d'accord à 6- très en désaccord) et permet d'obtenir un score global d'engagement parental du père et de la mère. Finalement, ce questionnaire obtient un coefficient alpha de .71 pour les hommes et les femmes (Greenberger & Goldberg, 1989).

Mesure de l'engagement au travail

L'engagement au travail du père et de la mère est mesuré à l'aide de la version française du questionnaire « Work commitment » de Greenberger et Goldberg (1989) traduit par Provost, Coutu et Royer (1996).

Ce questionnaire mesure la perception du travail, l'importance du travail en regard des autres sphères d'activités, entre autre la vie familiale et les aspirations pour bien réussir dans son emploi. L'échelle de mesure comporte 17 énoncés à l'aide d'une échelle Likert à six items (1- complet désaccord à 6- complètement d'accord) et permet d'obtenir un score global d'engagement au travail du père et de la mère. Finalement, ce questionnaire obtient un coefficient alpha de .78 pour les hommes et de .83 pour les femmes (Greenberger & Goldberg, 1989).

Déroulement

Les familles ont été recrutées dans les centres de la petite enfance et les maternelles de la région de Trois-Rivières. Tout d'abord, les responsables des centres à la petite enfance et des maternelles, de même que les éducatrices ont donné leur accord pour appuyer le projet auprès des parents. Ensuite, une lettre a été envoyée aux parents pour expliquer le projet de recherche et pour solliciter leur participation sur une base volontaire. Il est à noter que les deux parents devaient donner leur consentement pour être admissible au projet.

Le questionnaire du profil socio-affectif de l'enfant (PSA) de même que le questionnaire d'évaluation du comportement au préscolaire (QECF) ont été administrés à l'éducatrice principale de chaque enfant de l'échantillon. Les assistantes de recherche rencontraient les éducatrices de chaque enfant pour expliquer la façon de répondre aux

deux questionnaires. Les éducatrices devaient prendre le temps de se familiariser avec le PSA et le QECP avant de les remplir pour chaque enfant fréquentant leur groupe.

Par la suite, une assistante de recherche rencontrait chaque famille à leur domicile et les parents devaient répondre de manière individuelle aux versions françaises de deux questionnaires portant sur la mesure de l'engagement parental et la mesure de l'engagement au travail. L'assistante de recherche était présente auprès des parents tout au long de la passation des questionnaires pour aider ceux-ci à répondre aux questions.

Chapitre III

Résultats

Le présent chapitre se divise en deux sections. La première porte sur les méthodes d'analyse des données et la seconde sur la présentation des résultats.

La méthode d'analyse des données

Notons d'emblée que nous ne présenterons dans les sections suivantes que les données significatives, afin de ne pas alourdir indûment le texte. Cette première section s'en tiendra donc à la présentation des échelles qui seront retenues dans la deuxième section.

Compétence sociale de l'enfant ; PSA

Le chapitre sur la méthode précise que le PSA permet d'obtenir quatre indices de l'adaptation sociale de l'enfant à partir des résultats recueillis aux différentes échelles. En fait, un des quatre indices est obtenu en regroupant les pôles négatifs des échelles déprimé-joyeux, anxieux-confiant, isolé-intégré et dépendant-autonome pour obtenir un score représentant les problèmes intériorisés de l'enfant.

Le tableau 1 présente les différentes moyennes et écart-types pour les garçons et les filles, de même que les tests-t en fonction des variables du PSA. Il est à noter que seules les variables d'intériorisation seront présentées. En effet, les analyses effectuées sur les autres échelles du PSA n'ont donné aucun résultat significatif. Les tests-t de ce tableau indiquent qu'il n'y a aucune différence significative entre les garçons et les filles pour les échelles d'intériorisation au PSA.

Tableau 1

Moyennes, écart-types et tests-t des garçons et des filles
aux échelles d'intériorisation au PSA

| Échelles | garçons | | filles | | test-t |
|------------------------|---------|------|--------|------|------------|
| | M | ÉT | M | ÉT | |
| Déprimé | 1.98 | 0.62 | 1.87 | 0.62 | 1.05, n.s. |
| Anxiété | 1.90 | 0.65 | 1.79 | 0.62 | .90, n.s. |
| Isolé | 1.79 | 0.76 | 1.89 | 0.79 | .72, n.s. |
| Dépendant | 2.23 | 0.71 | 2.19 | 0.78 | .27, n.s. |
| Problèmes intériorisés | 1.98 | 0.55 | 1.94 | 0.56 | .39, n.s. |

Compétence sociale de l'enfant ; QECP

Le QECP comporte trois échelles pour identifier trois types de problèmes émotifs chez l'enfant : agressivité, anxiété et prosocialité. Aussi, un score global d'inadaptation peut être obtenu. Nous ne présenterons ici que les échelles d'intériorisation puisqu'ici aussi, les analyses sur les autres échelles n'ont donné aucun résultat significatif.

Le tableau 2 présente les différentes moyennes et écart-types pour les garçons et les filles, de même que les tests-t obtenus avec le QECP. Les tests-t de ce tableau indiquent qu'il n'y a aucune différence significative entre les garçons et les filles pour les échelles d'anxiété et d'inadaptation globale au QECP.

Tableau 2

Moyennes, écart-types et tests-t des garçons et des filles
aux échelles d'intériorisation au QECP

| Échelles | garçons | | filles | | test-t |
|----------------------|---------|------|--------|------|------------|
| | M | ÉT | M | ÉT | |
| Anxiété | 1.69 | 0.44 | 1.61 | 0.43 | .90, n.s. |
| Inadaptation globale | 3.33 | 0.69 | 3.16 | 0.65 | 1.20, n.s. |

Mesures parentales

Le chapitre sur la méthode précise que le questionnaire sur l'engagement parental permet d'obtenir un score global d'engagement parental pour le père et pour la mère. De plus, le questionnaire sur l'engagement au travail permet d'obtenir un score global d'engagement au travail pour le père et pour la mère.

Le tableau 3 présente les moyennes et les écart-types pour les garçons et les filles, de même que les tests-t concernant l'engagement parental et l'engagement au travail de la mère et du père. Les tests-t de ce tableau indiquent qu'il n'y a aucune différence significative entre les parents des garçons et des filles pour les mesures d'engagement de la mère et du père aux questionnaires sur l'engagement parental et sur l'engagement au travail.

Tableau 3

Moyennes, écart-types et tests-t des garçons et des filles
aux deux mesures d'engagement de la mère et du père

| Échelles | garçons | | filles | | test-t |
|----------------------------|---------|-------|--------|-------|------------|
| | M | ÉT | M | ÉT | |
| Engagement parental mère | 69.27 | 8.38 | 69.66 | 7.14 | .28, n.s. |
| Engagement parental père | 66.87 | 7.26 | 67.50 | 9.11 | .32, n.s. |
| Engagement au travail mère | 57.04 | 11.61 | 56.91 | 11.78 | .06, n.s. |
| Engagement au travail père | 59.63 | 11.98 | 56.22 | 8.76 | 1.37, n.s. |

Présentation des résultats

L'hypothèse principale est que plus le père se dit engagé auprès de son enfant et plus les compétences sociales de l'enfant d'âge préscolaire sont élevées. Pour vérifier l'hypothèse principale et les hypothèses secondaires, nous avons effectué une série de régressions où les variables de comportements sociaux de l'enfant (PSA et QECP) étaient en variables dépendantes alors que les variables parentales (engagement parental et engagement au travail) étaient en variables indépendantes.

En outre, pour évaluer l'influence relative des deux parents, nous avons ajouté dans les analyses des variables d'interaction. Nous avons ainsi calculé l'interaction travail père et travail mère, travail père et engagement maternel, engagement paternel et travail

mère, et finalement, engagement paternel et engagement maternel. La stratégie d'analyse consistait à entrer en un seul bloc les deux variables parentales puis d'entrer la variable d'interaction. Pour ne pas alourdir indûment le texte, nous ne présenterons dans cette section que les régressions qui obtiennent des résultats significatifs.

Nous avons effectué les régressions en fonction de chaque sexe même si les nombres de familles dans chaque cas étaient relativement bas pour faire les analyses suggérées. Nous croyons cependant que nous gagnons tout de même en précision puisque la documentation scientifique signale régulièrement des relations différentes entre les pères et leur fille ou leur fils. Notons d'emblée qu'aucune régression calculée avec les familles des filles ne donne de résultats significatifs. Nous ne présenterons donc que les analyses portant sur les familles des garçons.

L'anxiété (PSA)

L'analyse démontre que l'engagement au travail de la mère et l'engagement au travail du père explique 23 % de la variance de l'anxiété des petits garçons ($F(2, 34) = 5.19, p < .01$) et que l'interaction de ces deux variables n'ajoute rien de plus de variance expliquée ($F(3, 33) = 3.58, n.s.$) (F change .49). En fait, plus le père est engagé au travail plus le garçon est anxieux ($B .52, p < .01$) (voir tableau 4).

Problèmes intériorisés (PSA)

La première analyse démontre que l'engagement parental de la mère et l'engagement au travail du père explique 21 % de la variance des problèmes intériorisés des garçons ($F(2, 34) = 4.59, p < .05$) et que l'interaction de ces deux variables n'ajoute rien de plus de variance expliquée ($F(3, 33) = 4.81, n.s.$) (F change 4.35).

Tableau 4

Analyse de régression des variables indépendantes de l'engagement au travail des parents sur l'anxiété des garçons (PSA)

| Variables | variance expliquée | <i>B</i> | <i>p</i> |
|--|--------------------|----------|----------|
| Engagement au travail de la mère et | .23 | -.12 | n.s. |
| Engagement au travail du père | | .52 | .01 |
| Interaction | | -.84 | n.s. |

En fait, plus l'engagement au travail du père est élevé plus les problèmes intériorisés du garçon sont élevés ($B .41$, $p < .01$) (voir tableau 5).

Tableau 5

Analyse de régression des variables indépendantes de l'engagement parental de la mère et l'engagement au travail du père sur les problèmes intériorisés des garçons (PSA)

| Variables | variance expliquée | <i>B</i> | <i>p</i> |
|--------------------------------------|--------------------|----------|----------|
| Engagement parental de la mère et | .21 | .21 | n.s. |
| Engagement au travail du père | | .41 | .01 |
| Interaction | | 3.45 | n.s. |

La deuxième analyse démontre que l'engagement au travail de la mère et l'engagement au travail du père explique 18 % de la variance des problèmes intériorisés des garçons ($F(2, 34) = 3.71, p < .05$) et que l'interaction de ces deux variables n'ajoute rien de plus de variance expliquée ($F(3, 33) = 2.57, n.s.$) (F change .41). En fait, plus l'engagement au travail du père est élevé plus les problèmes intériorisés du garçon sont élevés ($B .37, p < .05$) (voir tableau 6).

Tableau 6

Analyse de régression des variables indépendantes de l'engagement au travail des parents sur les problèmes intériorisés des garçons (PSA)

| Variables | variance expliquée | <i>B</i> | <i>p</i> |
|---|--------------------|------------|-------------|
| Engagement au travail de la mère et Engagement au travail du père | .18 | .11 .37 | n.s. .03 |
| Interaction | | -.79 | n.s. |

L'anxiété (QECP)

La première analyse démontre que l'engagement au travail de la mère et l'engagement au travail du père explique 32 % de la variance de l'anxiété des petits garçons ($F(2, 17) = 4.04$, $p < .05$) et que l'interaction de ces deux variables n'ajoute rien de plus de variance expliquée ($F(3, 16) = 2.53$, n.s.) (F change .00). En fait, plus l'engagement au travail de la mère est élevé moins l'anxiété du garçon est élevée ($B = -.52$, $p < .05$). À l'inverse plus l'engagement au travail du père est élevé plus l'anxiété du garçon est élevée ($B = .43$, $p < .05$) (voir tableau 7).

Tableau 7

Analyse de régression des variables indépendantes de l'engagement
au travail des parents sur l'anxiété des garçons (QECP)

| Variables | variance expliquée | <i>B</i> | <i>p</i> |
|--|--------------------|----------|----------|
| Engagement au travail de la mère et | .32 | -.52 | .02 |
| Engagement au travail du père | | .43 | .05 |
| Interaction | | 6.84 | n.s. |

La deuxième analyse démontre que l'engagement parental de la mère et l'engagement parental du père explique 28 % de la variance de l'anxiété des petits garçons ($F(2, 17) = 3.36$, $p < .05$) et que l'interaction de ces deux variables n'ajoute rien de plus de variance expliquée ($F(3, 16) = 2.12$, n.s.) (F change .04). En fait, plus l'engagement parental de la mère est élevé plus l'anxiété du garçon est élevée ($B .53$, $p < .01$) (voir tableau 8).

Tableau 8

Analyse de régression des variables indépendantes de l'engagement parental des parents sur l'anxiété des garçons (QECP)

| Variabiles | variance expliquée | <i>B</i> | <i>p</i> |
|---|--------------------|------------|-------------|
| Engagement parental de la mère et Engagement parental du père | .28 | .53 .01 | .01 n.s. |
| Interaction | | -.63 | n.s. |

L'inadaptation globale (QECP)

L'analyse démontre que l'engagement parental de la mère et l'engagement parental du père explique 40 % de la variance de l'inadaptation globale des garçons ($F(2, 17) = 5.69, p < .01$) et que l'interaction de ces deux variables n'ajoute rien de plus de variance expliquée ($F(3, 16) = 3.96, n.s.$) (F change .71). En fait, plus l'engagement parental de la mère est élevé plus l'inadaptation globale du garçon est élevée ($B .62, p < .01$) (voir tableau 9).

Tableau 9

Analyse de régression des variables indépendantes de l'engagement parental des parents sur l'inadaptation globale des garçons (QECF)

| Variables | variance expliquée | <i>B</i> | <i>p</i> |
|--------------------------------|--------------------|----------|----------|
| Engagement parental de la mère | .40 | .62 | .01 |
| et | | | |
| Engagement parental du père | | .13 | n.s. |
| Interaction | | 2.46 | n.s. |

Il apparaît donc, que peu importe le questionnaire, il y a une constante quant aux manifestations de type internalisées des garçons en lien avec les mesures parentales : engagement au travail du père, engagement parental de la mère et engagement au travail de la mère.

Chapitre IV

Discussion

Notre étude avait pour objectif d'analyser la relation entre le type d'engagement parental du père et la compétence sociale de son enfant d'âge préscolaire, en fonction de l'engagement parental de la mère. Notre hypothèse principale est que plus le père est engagé auprès de son enfant et plus les compétences sociales de celui-ci seront élevées. Par la suite, le type d'engagement parental de la mère aura un effet médiateur sur la relation entre l'engagement du père et la compétence sociale de l'enfant. Finalement, la dernière hypothèse est que la relation entre l'engagement parental du père et la compétence sociale des garçons sera plus forte que celle des filles.

Discussion des résultats

À travers toutes les analyses de régressions multiples effectuées, aucune interaction ne s'est avérée significative. C'est donc dire que l'hypothèse de l'interaction des parents n'est pas concluante et que la mère n'a pas eu l'effet médiateur escompté dans la relation père-enfant. Par contre, des résultats entre les mesures parentales : engagement au travail du père, engagement parental de la mère, engagement au travail de la mère et les manifestations internalisées du garçon se sont avérés significatifs. Le principal résultat de notre étude démontre que l'engagement au travail du père est lié aux problèmes intériorisés du garçon.

Parke (1995, 1996) et Lamb (1981, 1997) ont étudié la relation père-enfant sans covariation avec la mère, ce qui leur a permis de mettre en relief des éléments précis du père comme l'aspect ludique. Il apparaît que l'étude de l'engagement paternel peut s'effectuer sans inclure la mère. Néanmoins, l'approche systémique est toujours fort utile pour étudier la famille. Cependant, les chercheurs gagneraient à étudier la famille de façon dynamique plutôt que statique, c'est-à-dire à un moment précis.

Liens entre la compétence sociale et l'anxiété sociale

Suite à nos analyses de régressions multiples, aucun résultat significatif n'est apparu pour la compétence sociale globale. De même, aucun résultat significatif n'est ressorti pour la dimension externalisée des questionnaires PSA et QECP, comme par exemple pour les échelles d'agressivité ou d'égoïsme.

Par ailleurs, tous nos résultats significatifs obtenus suite à nos analyses statistiques concernent la dimension internalisée avec l'anxiété et les problèmes intériorisés au questionnaire PSA, de même que l'anxiété et l'inadaptation globale au questionnaire QECP. Donc, nos résultats sont obtenus avec les aspects contraires de la compétence sociale. En fait, l'expression d'affects positifs est associée à l'acceptation de l'enfant d'âge préscolaire par ses pairs ainsi qu'à une évaluation positive de sa compétence sociale par son éducatrice.

Par contre, l'anxiété est souvent un signe de dysharmonie entre l'enfant d'âge préscolaire et son environnement social (LaFrenière, Dubeau, Janosz & Capuano, 1990). L'envers de la compétence sociale qui s'exprime par l'anxiété, rejoint aussi la définition de la compétence sociale de Provost (1996) qui écrit entre autre que l'enfant compétent : « exprime une confiance en lui-même, sans être inhibé ou anxieux. » (p.31).

Aussi, l'anxiété sociale peut être définie par un manque d'habiletés sociales et la démonstration de l'anxiété sociale par l'enfant est un élément de mésadaptation qui ne rejoint pas le développement émotionnel et social normal (Rubin, Stewart & Chen, 1995).

En fait, lorsque des recherches sont effectuées sur la compétence sociale, ce sont les aspects positifs qui sont étudiés, comme par exemple le degré de popularité de l'enfant avec la sociométrie ou le contexte de jeu (Bourçois, 1997 ; Mac Donad & Parke, 1984 ; Pettit, Glyn Brown, Mize & Lindsey, 1998 ; Youngblade & Belsky, 1992). De même, les résultats de ces recherches démontrent que plus le père est engagé et plus l'enfant est compétent socialement.

Par contre, pour les besoins de notre étude, nous avons utilisé des questionnaires spécifiques pour mesurer la compétence sociale (PSA et QECP) qui prennent en compte les pôles positif et négatif du concept de compétence sociale. Donc, nous obtenons des

sous-aspects précis de la compétence sociale qui, dans ce cas, rejoignent la dimension de l'anxiété sociale et, de façon plus globale, les problèmes de type intériorisés.

Liens entre l'engagement parental de la mère, l'anxiété du garçon et l'inadaptation globale du garçon

Les tableaux 8 et 9 démontrent que plus l'engagement parental de la mère est élevé, plus l'anxiété du garçon est élevée. De même, plus l'engagement parental de la mère est élevé, plus l'inadaptation globale du garçon est élevée.

En fait, ces résultats vont à l'encontre de la théorie de l'attachement qui prédit que le lien d'attachement mère-enfant sécurisant favorise l'habileté d'interagir adéquatement et positivement avec les autres. Aussi, le lien d'attachement sécurisant est obtenu grâce à un niveau élevé de sensibilité et d'engagement parental (Lamb, 1981).

Par contre, nos résultats peuvent rejoindre l'aspect de surprotection que la mère peut prodiguer à son fils. En fait, une étude a été effectuée auprès de mères ayant un enfant d'âge préscolaire présentant un problème d'anxiété sociale (Rubin, Stewart & Chen, 1995). Les chercheurs demandaient à la mère de décrire ses réactions lors d'un incident entre son enfant et les pairs, par exemple qu'il soit victime de moqueries. Les résultats indiquent que les mères de ces enfants se sentaient coupables et embarrassées, elles réagissaient au manque de ressources de leur enfant par une augmentation de l'autorité, comparativement aux mères qui avaient un enfant compétent socialement (Rubin et al., 1995).

Selon ces auteurs, les résultats démontrent que le portrait de ces mères, ayant un enfant anxieux, est caractérisé par de la surprotection. De plus, le degré de contrôle élevé de ces mères est nuisible au développement de l'autonomie et de la socialité de l'enfant auprès de ses pairs. Donc, le comportement de surprotection n'entraîne pas un développement sain de la compétence sociale (Rubin et al., 1995).

Dans le même ordre d'idées, De Luccie (1995) avait analysé les mères « gatekeeper », c'est-à-dire les mères qui supervisent activement la relation père-enfant. Face à nos résultats, l'idée qu'une mère hautement engagée supervise activement le père et peut même l'exclure de certaines tâches auprès de l'enfant, peut expliquer en partie les problèmes intériorisés du garçon. D'autant plus que nos résultats nous indiquent aussi un engagement au travail du père élevé. Cela confirme notre deuxième hypothèse, à savoir que l'engagement parental de la mère a un effet médiateur sur l'engagement parental du père et la compétence sociale de l'enfant.

Une dernière explication possible allant dans le même sens que nos résultats est que lorsque la mère est engagée à la maison, elle est peu engagée au travail. Ce lien est obtenu en effectuant une corrélation entre ces deux variables de notre étude. Le résultat s'avère significatif ($r = -.30, p < .05$). Donc, la responsabilité maternelle auprès de son fils a une relation négative avec le travail. À ce moment, la mère peut avoir une certaine anxiété du fait qu'elle s'engage moins au travail qu'elle ne le désirerait. L'anxiété de la

mère peut être ressentie et reportée sur son fils, ce qui peut expliquer son inadaptation globale élevée et son anxiété élevée.

Liens entre l'engagement au travail du père, l'anxiété du garçon et les problèmes intériorisés du garçon

Les tableaux 4, 5 et 6 démontrent que plus le père est engagé au travail, plus le garçon est anxieux, de même que plus le père est engagé au travail, plus les problèmes intériorisés du garçon sont élevés.

En fait, la majorité des résultats significatifs qui ressortent de notre étude concernent l'engagement au travail du père et ses effets négatifs pour le garçon. Ces résultats appuient la recension d'écrits effectuée par Parke (1996) où il conclut qu'un père qui a un degré d'engagement au travail élevé et qui passe de nombreuses heures au travail a tendance à être moins engagé dans ses activités familiales.

Les propos de Parke (1996) sont en accord avec notre définition de l'engagement au travail qui affirme qu'un engagement au travail élevé est composé de deux critères : le nombre élevé de temps consacré et la grande importance du travail pour la personne (Greenberger & Goldberg, 1989).

Cependant, plusieurs auteurs mentionnent que le père apporte une contribution unique au développement affectif et social de l'enfant à travers son degré d'engagement parental (Lamb, 1981 ; Lamb, 1997 ; Parke, 1996 ; Tremblay, 1990). Or, si

l'engagement du père au travail fait en sorte qu'il est moins engagé à la maison, il est fort probable que cela apporte plus d'anxiété et de problèmes intériorisés chez le garçon.

Par ailleurs, Lamb (1997) précise qu'un haut niveau d'engagement paternel est associé significativement à moins de problèmes extériorisés et intériorisés chez l'enfant, de même qu'à une meilleure socialisation. Nous pouvons donc présumer qu'un bas niveau d'engagement paternel entraîne le contraire.

De plus, les résultats de notre étude vont dans le même sens que ceux obtenus par Bonney, Kelley et Levant (1999) sur l'emploi du père et son engagement dans les soins à donner à l'enfant. Ces auteurs ont constaté qu'un père qui travaille pendant beaucoup d'heures par semaine passe moins de temps à être le parent qui donne les soins et a tendance à être moins engagé dans les tâches de soins à l'enfant (Bonney et al., 1999).

Aussi, Mac Donald et Parke (1984) ont étudié un autre aspect de l'engagement paternel, le jeu père-enfant. Un résultat obtenu entre autres par Mac Donald et Parke (1984) appuie nos résultats. En fait, les garçons qui étaient évalués par leur professeur comme étant anxieux socialement, hésitant et en retrait des pairs, avaient tendance à avoir un père qui était peu engagé dans le jeu et avait un faible engagement physique avec leur fils (Mac Donald & Parke, 1984).

De plus, notre hypothèse principale prédit que plus le père est engagé et plus la compétence sociale de l'enfant est élevée. Nos résultats confirment cette hypothèse mais avec l'aspect des conséquences négatives du travail du père sur le garçon.

Par contre, l'étude de Greenberger et Goldberg (1989) sur l'emploi des parents et la socialisation de leur enfant d'âge préscolaire va à l'encontre de nos résultats. En fait, un de leurs résultats démontre que le père qui a un haut niveau d'engagement au travail et qui y passe beaucoup d'heures aurait tendance à faire plus de demandes d'autonomie pour son enfant, en ce qui a trait au contrôle de soi et aux comportements pro-sociaux et à promouvoir une maturité personnelle et sociale chez l'enfant (Greenberger & Goldberg, 1989).

Liens entre l'engagement au travail des parents et l'anxiété du garçon

Le tableau 7 démontre que plus l'engagement au travail de la mère est grand, moins l'anxiété du garçon est élevée. Cependant, plus l'engagement au travail du père est élevé, plus l'anxiété du garçon est élevée. Il est à noter, que nous ne reprendrons pas ce deuxième résultat dans cette partie, puisqu'il a déjà été abordé antérieurement.

Tout d'abord, Gottfried, Gottfried et Bathurst (1995) affirment dans leur recension d'écrits que le statut d'emploi de la mère n'est pas significativement relié au développement de l'enfant à travers les années. En fait, les enfants ayant une mère qui travaille ou non, sont équivalents dans leur développement socio-émotionnel de la petite

enfance à l'âge scolaire (Gottfried et al., 1995). Donc, cela implique que l'engagement parental de la mère n'est pas négativement compromis par l'emploi de celle-ci (Gottfried et al., 1995). En fait, cela rejoint partiellement notre résultat concernant l'engagement au travail de la mère qui produit moins d'anxiété chez le garçon.

Par contre, les résultats de l'étude de Greenberger et Goldberg (1989) sur l'emploi des parents et la socialisation de leur enfant d'âge préscolaire vont à l'opposé de notre résultat. En fait, selon Greenberger et Goldberg (1989), l'emploi de la mère et son engagement au travail sont associés à des perceptions négatives de la part de l'enfant et surtout chez le garçon. Aussi, un niveau d'engagement au travail élevé de la part de la mère prédit un bas niveau d'engagement parental (Greenberger & Goldberg, 1989). Cependant, les auteurs de cette étude ne définissent pas ce qu'ils entendent par « perceptions négatives » et donc, il est impossible de savoir si l'enfant manifeste des affects intériorisés ou extériorisés par rapport à l'emploi de la mère.

Il est aussi important de tenir compte du conflit travail-famille chez les mères. Le conflit travail-famille se définit par les difficultés qui émergent pour répondre adéquatement aux demandes familiales et professionnelles (Gottfried et al., 1995).

Gottfried et al.(1995) ont recensé des études en lien avec le conflit travail-famille des mères et cela correspond à notre résultat sur l'engagement au travail de la mère. En fait, lorsque les mères doivent répondre à un questionnaire sur leur satisfaction personnelle

en lien avec leur double rôle (famille, travail), les mères qui sont satisfaites affirment qu'elles vont travailler par choix et qu'elles aiment ce qu'elles font. Par contre, les mères qui ont une faible satisfaction affirment qu'elles n'ont pas choisi d'elle-même leur double rôle (Gottfried et al., 1995).

Donc, il est fort probable que les mères qui sont très satisfaites démontrent aussi un niveau d'engagement au travail élevé. Aussi, lorsque les mères qui travaillent à l'extérieur manifestent plus d'attitudes positives face à leur double rôle travail-famille, il en résulte moins de problèmes comportementaux chez l'enfant (Gottfried et al., 1995). Ce qui peut nous laisser croire aussi à moins de manifestations d'anxiété chez le garçon d'âge préscolaire.

Liens entre l'ensemble des résultats et le sexe de l'enfant

Tout d'abord, les petites filles n'ont produit aucun résultat significatif. Cependant, chez les garçons, il y a un patron très clair qui se dégage et qui montre un lien avec leurs problèmes intériorisés et l'engagement élevé au travail du père.

L'explication de ces résultats peut être appuyée par l'importance de l'engagement paternel père-fils. En fait, selon Doherty, Kouneski et Erickson (1998), les pères affirment qu'il est plus facile d'être davantage engagé avec leur garçon qu'avec leur fille, probablement parce que ces pères s'identifient plus à leur fils et sont plus à l'aise pour interagir avec eux. Aussi, Lamb (1997) dans sa recension d'écrits affirme que les

pères sont plus engagés avec leur fils qu'avec leur fille. De plus, il y a une plus grande stabilité à travers les années dans le degré d'engagement du père vis-à-vis son garçon (Lamb, 1997). Lamb (1997) conclut que l'engagement du père envers son fils serait plus profondément ancré dans sa vision de son identité paternelle.

Donc, étant donné que le père aurait tendance à être plus engagé envers le garçon et qu'il contribuerait d'une façon unique à son développement social (Lamb, 1981 ; Lamb, 1997 ; Parke, 1995 ; Parke, 1996), l'absence ou le manque d'engagement paternel, au profit d'un engagement au travail du père plus grand, pourrait produire des problèmes intériorisés chez le garçon, comme le démontrent nos résultats.

Notre dernière hypothèse peut être confirmée pour le sexe de l'enfant, car il est vrai que la relation du père des garçons est plus forte que celles des filles, puisque aucun résultat significatif n'est apparu pour les filles. Aussi, cette hypothèse peut être expliquée à l'inverse car elle tenait compte de l'engagement paternel et des compétences sociales du garçon et nos résultats démontrent que l'engagement au travail du père nuit grandement aux compétences sociales du garçon en produisant des problèmes intériorisés.

Par contre, il aurait été intéressant d'obtenir des résultats significatifs en lien avec l'engagement parental du père pour vraiment confirmer ou infirmer notre hypothèse.

Conséquences de la recherche

Cette étude avait pour but d'analyser la relation entre l'engagement parental du père et la compétence sociale de son enfant d'âge préscolaire, en fonction de l'engagement parental de la mère, tout en tenant compte de l'engagement au travail des deux parents.

Malgré le fait que les chercheurs étudient le père depuis une trentaine d'années, il y a encore place aux recherches dans le domaine de l'engagement paternel, des compétences sociales de l'enfant, du rôle médiateur de la mère et de l'engagement au travail des parents. En fait, notre recherche n'a pas établi clairement l'effet du rôle médiateur de la mère sur l'engagement du père. L'étude du rôle médiateur s'est faite, dans notre cas, par l'analyse statistique seulement. Il serait utile dans un proche avenir que des chercheurs développent un outil standardisé, fiable et valide, pour mesurer de façon directe le rôle médiateur de la mère dans la relation père-enfant.

Notre étude contribue à fournir, entre autres, des explications sur l'engagement au travail du père et ses effets néfastes sur le garçon d'âge préscolaire. Ces données pourraient contribuer à créer de nouvelles politiques en entreprise, de manière à faciliter l'engagement du père à la maison. Par exemple, en instaurant la semaine de travail de quatre jours, l'augmentation de la durée des congés parentaux du père suite à la naissance d'un enfant et une plus grande accessibilité au travail à domicile.

Conclusion

Au cours des 30 dernières années, les recherches en psychologie ont mis en évidence l'importance de la relation père-enfant et son impact sur le développement de l'enfant. Que ce soit à travers les recherches sur l'engagement paternel via les soins ou le contexte de jeu, les résultats démontrent que le développement des compétences sociales de l'enfant est lié à la qualité de l'engagement du père.

Notre étude voulait dépasser ce schème expérimental : engagement du père et impact sur l'enfant. C'est pourquoi, nous avons inclus le rôle médiateur de la mère, de même que l'engagement au travail des parents. La connaissance empirique que nous avions sur le rôle médiateur de la mère était très mince. En fait, les études sur ce sujet se contentaient de mettre en relief les attitudes stéréotypées ou libérales de la mère face au rôle du père et le statut d'emploi de celle-ci versus l'implication du père, lorsqu'ils étudiaient l'effet médiateur de la mère sur l'engagement paternel (Bailey, 1994 ; Bonney et al., 1999 ; Doherty et al., 1998).

Par contre, la recherche de De Luccie (1995) a fait ressortir que certaines caractéristiques de la mère, notamment l'importance selon elle de l'engagement paternel, jouent un rôle direct et en même temps médiateur qui expliquent, dans une grande proportion, la fréquence de l'engagement du père.

Cependant, aucune de ces recherches n'a mis en évidence l'effet du rôle médiateur de la mère sur la relation entre l'engagement paternel et le développement des compétences sociales de l'enfant.

Dans cette étude, notre hypothèse principale visait à établir que plus le père était engagé auprès de son enfant et plus les compétences sociales de celui-ci seraient élevées. Les hypothèses suivantes visaient à établir que le type d'engagement parental de la mère aurait un effet médiateur sur la relation entre l'engagement du père et la compétence sociale de l'enfant. De même que la relation entre l'engagement parental du père et la compétence sociale des garçons serait plus forte que celle des filles.

L'ensemble de nos résultats porte sur la dimension négative et internalisée de la compétence sociale, c'est-à-dire l'anxiété, les problèmes intériorisés et l'inadaptation globale. Donc, nos résultats mettent en lumière certaines variables parentales qui nuisent au développement des compétences sociales de l'enfant d'âge préscolaire.

Nos résultats, suite aux analyses de régressions multiples, suggèrent entre autre qu'il existe un lien entre l'engagement au travail du père et les problèmes intériorisés du garçon d'âge préscolaire. Ces résultats vont dans le même sens que les études sur l'emploi du père versus son degré d'engagement paternel (Bonney et al., 1999 ; Parke, 1996) à savoir que l'engagement au travail du père se fait au détriment de l'engagement paternel.

Enfin, nos résultats n'ont produit aucun effet significatif pour les petites filles. L'explication de l'absence de résultats pour les filles peut être appuyée par une plus grande importance de l'engagement paternel père-fils, démontré notamment par l'étude de Doherty et al. (1998) et la recension d'écrits de Lamb (1997). Lamb (1997) indique qu'il y a une plus grande stabilité à travers les années dans le degré d'engagement du père vis-à-vis le garçon et que l'engagement du père envers son fils serait plus profondément ancré dans sa vision de son identité paternelle. De nos résultats, devrions-nous en conclure que le père ne produit aucun effet positif ou négatif sur sa fille d'âge préscolaire ?

À ce stade, il faut considérer qu'il reste encore des questions à élucider dans le domaine de l'engagement paternel. Entre autre, la notion et l'effet du rôle médiateur de la mère sur la relation père-enfant et par extension, sur le développement des compétences sociales de celui-ci. De même que l'effet de l'engagement du père sur la fille d'âge préscolaire. Notre relevé de la documentation scientifique présenté pour ce mémoire n'abordait que l'aspect positif de la compétence sociale en lien avec l'engagement paternel. Cependant, notre étude a contribué à faire ressortir l'envers de la compétence sociale, phénomène tout aussi intéressant pour la psychologie du développement.

Références

- Bailey, T. W. (1994). A longitudinal study of fathers' involvement with young children : infancy to age 5 years. *The Journal of Genetic Psychology*, 155(3), 331-339.
- Behar, L., & Stringfield, S. (1974). A behavior rating scale for the preschool child. *Developmental Psychology*, 10, 601-610.
- Bonney, J. F., Kelley, M. L., & Levant, R. F. (1999). A model of fathers' behavioral involvement in child care in dual-earner families. *Journal of Family Psychology*, 13, 401-415.
- Bourçois, V. (1997). Modalités de présence du père et développement social de l'enfant d'âge préscolaire. *Enfance*, 3, 389-399.
- De Luccie, M. F. (1995). Mothers as gatekeepers : a model of maternal mediators of father involvement. *The Journal of Genetic Psychology*, 156 (1), 115-131.
- De Luccie, M. (1996). Predictors of paternal involvement and satisfaction. *Psychological Reports*, 79, 1351-1359.
- Doherty, W. J., Kouneski, E. F., & Erickson, M. F. (1998). Responsible fathering : an overview and conceptual framework. *Journal of Marriage and the Family*, 60, 277-292.
- Gottfried, A. E., Gottfried, A. W., & Bathurst, K. (1995). Maternal and dual-earner employment status and parenting. Dans M. H. Bornstein (Éd), *Handbook of parenting, biology and ecology of parenting* (Vol. 2) (pp.139-160). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Greenberger, E., & Goldberg, W. A. (1989). Work, parenting, and the socialization of children. *Developmental Psychology*, 25, 22-35.
- Jain, A., Belsky, J., & Crnic, K. (1996). Beyond fathering behaviors : types of dads. *Journal of Family Psychology*, 10, 431-442.

- Ladd, G. W. (1992). Themes and theories : Perspectives on processes in family-peer relationships. Dans R. D. Parke & G. W. Ladd (Éds), *Family-peer relationships modes of linkage* (pp. 3-34). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- LaFrenière, P. J., Dubeau, D., Janosz, M., & Capuano, F. (1990). Profil socio-affectif de l'enfant d'âge préscolaire. *Revue Canadienne de psycho-éducation*, 19, 23-41.
- Lamb, M. E. (1981). *The role of the father in child development* (2^e éd.). New York : John Wiley & Sons.
- Lamb, M. E. (1997). *The role of the father in child development* (3^e éd.). New York : John Wiley & Sons.
- Lamb, M. E., Pleck, J. H., Charnov, E. L., & Levine, J. A. (1985). Paternal behavior in humans. *American Zoologist*, 25, 883-894.
- Lamb, M. E., Pleck, J. H., Charnov, E. L., & Levine, J. A. (1987). A biosocial perspective on paternal behavior and involvement. Dans J. B. Landcaster, J. Altman, A. Rossi, & L. R. Sherrod (Éds), *Parenting across the lifespan : Biosocial perspectives* (pp.11-42). New York : Academic Press.
- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family : Parent-child interaction. Dans P. H. Mussen (Éd), *Handbook of child psychology, socialization, personality, and social development* (Vol. 4), (4^e éd.) (pp.1-101). New York : John Wiley & Sons.
- Mac Donald, K., & Parke, R. D. (1984). Bridging the gap : parent-child play interaction and peer interactive competence. *Child Development*, 55, 1265-1277.
- Parke, R. D. (1995). Fathers and families. Dans M. H. Bornstein (Éd), *Handbook of parenting, status and social conditions of parenting* (Vol. 3) (pp. 27-63). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.

- Parke, R. D. (1996). *Fatherhood*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.
- Pettit, G. S., Glyn Brown, E., Mize, J., & Lindsey, E. (1998). Mothers' and fathers' socializing behaviors in three contexts : Links with children's peer competence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44(2), 173-193.
- Provost, M. A. (1996). Description de catégories de compétence sociale chez des enfants d'âge préscolaire. Dans R. Tessier, G. M. Tarabulsy & M. A. Provost (Éds), *Les relations sociales entre les enfants* (pp.19-43). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Provost, M. A., Coutu, S., & Royer, N. (1996, Juillet). *Coparenting of preschoolers : Effects of mother's and father's work and parental involvement on social behavior of the child*. Fourteenth biennial meeting de l'International Society for the Study of Behavioral Development, Québec.
- Rubin, K. H., Stewart, S. L., & Chen, X. (1995). Parents of aggressive and withdrawn children. Dans M. H. Bornstein (Éd), *Handbook of parenting, status and social conditions of parenting* (Vol. 3) (pp. 255-284). New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Rutter, M. (1967). A children's behavior questionnaire for completion by teachers : Preliminary findings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 8, 1-11.
- Tamis-Le Monda, S. C., & Cabrera, N. (1999). Perspectives on father involvement : Research and policy. *Social policy report*, 13(2), 1-32.
- Tremblay, S. (1990). Relation conjugale et socialisation de l'enfant. Dans M. A. Provost (Éd), *Le développement social des enfants* (pp. 213-258). Montréal : Éditions Agence D'ARC.

Weir, T., & Duveen, G. (1981). Further development and validation of the prosocial behaviour questionnaire for use by teachers. *Journal of Child Psychology and Psychiatric*, 22, 357-374.

Youngblade, L. M., & Belsky, J. (1992). Parent-child antecedents of 5-year-olds' close friendships : A longitudinal analysis. *Developmental Psychology*, 28, 700-713.

Appendice A

PSA : profil socio-affectif

PROFIL SOCIO-AFFECTIF (PSA)
DES ENFANTS D'AGE PRÉSCOLAIRE

Par

Peter J. LaFrenière, Diane Dubeau,
France Capuano et Michel Janosz

École de psycho-éducation, Université de Montréal

© 1988

NOM DE L'ENFANT

DATE DE NAISSANCE

NOM DE L'ÉDUCATEUR

GROUPE

GARDERIE

DATE (A LAQUELLE VOUS AVEZ
RÉPONDU AU QUESTIONNAIRE)

PROFIL SOCIO-AFFECTIF (PSA)
DES ENFANTS D'AGE PRÉSCOLAIRE

Voici une liste de comportements que vous pouvez observer chez un enfant concernant l'expression de son affectivité. Nous vous demandons de coter la fréquence de ce comportement chez l'enfant observé, selon le continuum suivant: Ce comportement est-il **JAMAIS** présent (1), **A L'OCCASION** (2 ou 3), **SOUVENT** (4 ou 5) ou **TOUJOURS** (6) présent? Si vous jugez qu'il est impossible d'évaluer le comportement énoncé, nous vous demandons pour ces rares cas de faire une croix sous **NE PEUX PAS ÉVALUER**.

| | Jamais | Occasionnel | Souvent | Toujours | Ne peux pas évaluer |
|--|--------|-------------|---------|----------|---------------------|
| 1. Enthousiaste à montrer les chansons, les jeux ou autres comportements appris. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 2. Maintient une expression faciale neutre (ne rit et ne sourit pas). | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 3. Patient, sensible aux difficultés des autres. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 4. Mouille (uriner) ou salit (détéquer) sa culotte. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 5. Curieux. Attiré par la nouveauté. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 6. A l'air fatigué. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 7. Facilement contrarié, frustré. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 8. Apparaît mécontent lorsqu'il est interrompu dans ses activités. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 9. Te regarde directement dans les yeux quand il te parle | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 10. Irritable. S'emporte facilement. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 11. Inquiet. Plusieurs choses l'inquiètent. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 12. Rit facilement. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |

| | Jamais | Occasionnel | Souvent | Toujours | Ne peux pas évaluer |
|---|--------|-------------|---------|----------|---------------------|
| 13. S'adapte facilement à des situations nouvelles. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 14. S'ennuie facilement et démontre peu d'intérêt. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 15. De bonne humeur. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 16. Fait preuve de tolérance, de patience. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 17. Exprime du plaisir à accomplir des choses. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 18. Accepte d'être dérangé. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 19. Difficile à consoler. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 20. Démonstre une confiance en soi. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 21. Explore son environnement. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 22. S'adapte facilement aux difficultés. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 23. Craint, fuit ou évite les situations nouvelles. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 24. A l'air triste, malheureux, déprimé. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 25. Anxieux, nerveux (ex.: se ronge les ongles). | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 26. Actif, prêt à jouer. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 27. Se plaint facilement. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 28. Inhibé ou mal à l'aise dans le groupe. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 29. Écoute attentivement quand on lui parle. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 30. Crie, lève le ton rapidement. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |

Voici une liste de comportements que vous pouvez observer lorsque l'enfant joue avec d'autres enfants. Nous vous demandons de coter la fréquence de ce comportement chez l'enfant observé, selon le continuum suivant: Ce comportement est-il **JAMAIS** présent (1), **A L'OCCASION** (2 ou 3), **SOUVENT** (4 ou 5) ou **TOUJOURS** (6) présent? Si vous jugez qu'il est impossible d'évaluer le comportement énoncé, nous vous demandons pour ces rares cas de faire une croix sous **NE PEUX PAS ÉVALUER**.

| | Jamais | Occasionnel | Souvent | Toujours | Ne peux pas évaluer |
|---|--------|-------------|---------|----------|---------------------|
| 31. Cherche à se battre avec des enfants plus faibles que lui. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 32. Force l'autre à faire des choses contre son gré. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 33. Dérange lorsque je porte mon attention sur un autre enfant. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 34. Il ne fait rien ou il regarde les enfants jouer. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 35. Lorsqu'il est en conflit avec un enfant, il négocie. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 36. Reste seul dans son coin. Plutôt solitaire. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 37. Les enfants viennent le chercher pour jouer. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 38. Reste indifférent à l'invitation d'un enfant pour jouer. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 39. Tient compte de l'autre enfant et de son point de vue. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 40. Est préoccupé par ses intérêts et ne reconnaît pas ceux des autres. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 41. Est présent lorsqu'un groupe d'enfants s'amuse. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 42. Frappe, mord, donne des coups de pieds aux enfants. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |

NOM DE L'ENFANT

| | Jamais | Occasionnel | Souvent | Toujours | Ne peux pas évaluer |
|--|--------|-------------|---------|----------|---------------------|
| 43. Coopère avec les autres enfants dans une activité de groupe. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 44. Se retrouve dans des conflits avec des enfants. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 45. Console ou aide un enfant qui a de la difficulté. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 46. Doit être le premier. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 47. Refuse de partager ses jouets. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 48. Partage ses jouets avec les autres enfants. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 49. Inactif (ne parle pas, n'interagit pas, ...) lorsqu'il y a une activité de groupe. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 50. Fait attention aux enfants plus jeunes. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 51. Demeure calme lorsqu'il y a des conflits dans le groupe. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 52. Initie ou propose des jeux aux enfants. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 53. Tient compte de l'autre ou s'excuse spontanément après avoir fait une bêtise. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 54. Rend les activités de jeu compétitives. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 55. Aide spontanément à ramasser des objets qu'un enfant a échappés. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 56. Exprime du plaisir à jouer avec des enfants. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 57. Passe inaperçu dans un groupe. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 58. Travaille facilement dans un groupe. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 59. Exprime du plaisir à faire mal aux enfants. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 60. Prend soin des jouets. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |

Voici une liste de comportements que vous pouvez observer lorsque l'enfant est en interaction avec un adulte (parent, éducateur...). Nous vous demandons de coter la fréquence de ce comportement chez l'enfant observé selon le continuum suivant: Ce comportement est-il **JAMAIS** présent (1), **A L'OCCASION** (2 ou 3), **SOUVENT** (4 ou 5) ou **TOUJOURS** (6) présent? Si vous jugez qu'il est impossible d'évaluer le comportement énoncé, nous vous demandons pour ces rares cas de faire une croix sous **NE PEUX PAS ÉVALUER**.

| | Jamais | Occasionnel | Souvent | Toujours | Ne peux pas évaluer |
|--|--------|-------------|---------|----------|---------------------|
| 61. Se remet rapidement lorsqu'il se frappe ou tombe (ne pleure pas longtemps). | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 62. Frappe l'éducateur ou détruit des choses lorsqu'il est en colère contre lui. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 63. Aide à accomplir des tâches régulières (comme distribuer la collation). | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 64. Persistant à résoudre lui-même les problèmes. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 65. Est sans égard pour l'éducateur. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 66. Accepte de faire des compromis si on lui en explique les raisons. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 67. Clair et direct quand il veut quelque chose. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 68. Arrête rapidement de parler lorsqu'on le lui demande. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 69. A besoin de la présence d'un éducateur pour bien fonctionner. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 70. Demande l'aide de l'éducateur même si elle n'est pas nécessaire. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 71. S'oppose à ce que l'éducateur suggère. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 72. Pleure sans raison apparente. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |
| 73. Est autonome, s'organise par lui-même. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | _____ |

NOM DE L'ENFANT

| | Jamais | Occasionnel | Souvent | Toujours | Ne peux pas évaluer |
|---|--------|-------------|---------|----------|---------------------|
| 74. Défie l'éducateur (tient tête) lorsqu'il est réprimandé. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | |
| 75. S'accroche à l'éducateur dans les situations nouvelles (ex.: sortie). | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | |
| 76. Prend l'initiative dans les situations avec de nouvelles personnes. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | |
| 77. Ignore les consignes et poursuit son activité. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | |
| 78. Accepte que l'éducateur s'intègre dans son jeu ou son activité. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | |
| 79. Pleure suite au départ du parent. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | |
| 80. Demande la permission lorsque cela est nécessaire. | 1 | 2 3 | 4 5 | 6 | |

Appendice B

QECF : questionnaire d'évaluation du comportement au préscolaire

Dans cette section, les 48 énoncés du questionnaire d'évaluation du comportement au préscolaire (QECF) sont énumérés selon leur échelle respective. Il est à noter que les chiffres des énoncés ne correspondent pas à leur position véritable dans le questionnaire. Par la suite, une copie du QECF est présentée.

Échelle d'agressivité

- 1- Très agité, toujours en train de courir et sauter. Ne demeure jamais en place.
- 2- Remue continuellement, se tortille, ne sait comment se tenir sans bouger.
- 3- Détruit ses propres choses ou celles des autres.
- 4- Se bat avec les autres.
- 5- N'est pas très aimé des autres enfants.
- 6- Irritable. Il s'emporte facilement.
- 7- Désobéissant.
- 8- Dit des mensonges.
- 9- Malmène. Intimide les autres enfants.
- 10- Ne partage pas ses jouets.
- 11- Blâme les autres.
- 12- Sans égard pour les autres.
- 13- Frappe, mord, donne des coups de pieds aux enfants.

Échelle d'anxiété

- 1- Inquiet. Plusieurs choses l'inquiètent.
- 2- A tendance à travailler seul dans son coin. Plutôt solitaire.
- 3- A l'air triste, malheureux, près des larmes ou accablé.
- 4- Tendance à avoir peur ou à craindre les choses nouvelles.
- 5- Pleure facilement.
- 6- Est « dans la lune ».
- 7- A des tics nerveux ou des maniérismes.
- 8- Se mord les ongles ou les doigts.
- 9- A une faible capacité de concentration.
- 10- Tend à être un peu trop méticuleux, s'attache aux détails.
- 11- A mouillé (uriner) ou sali (déféquer) sa culotte à l'école.
- 12- Bégaie lorsqu'il parle.
- 13- A d'autres problèmes de langage.
- 14- Distrait.
- 15- Abandonne facilement.

Échelle prosociale

- 1- Essaie d'arrêter une querelle ou une dispute entre enfants.
- 2- Partage le matériel utilisé pour une tâche.
- 3- Invite un enfant qui se tient à l'écart à se joindre à son groupe de jeu.
- 4- Essaie d'aider un enfant qui s'est blessé.
- 5- S'excuse spontanément après avoir fait une gaffe.
- 6- Partage des friandises ou de la nourriture.
- 7- A de l'égard pour les sentiments des enseignants.
- 8- Arrête rapidement de parler lorsqu'on lui demande.
- 9- Aide spontanément à ramasser des objets qu'un autre enfant a échappés.
- 10- Saisit l'occasion de valoriser le travail d'un enfant moins habile.
- 11- Montre de la sympathie pour un enfant qui a commis une erreur.
- 12- Offre d'aider un autre enfant qui a de la difficulté en classe.
- 13- Aide un enfant qui se sent malade.
- 14- Peut travailler facilement dans un petit groupe de pairs.
- 15- Console un enfant qui pleure.
- 16- Applaudit ou sourit si quelqu'un fait quelque chose de bien en classe.
- 17- Essaie d'être équitable au jeu.
- 18- Efficace pour accomplir des tâches régulières.
- 19- Se met au travail rapidement.
- 20- Se propose pour aider à nettoyer un dégât fait par quelqu'un d'autre.

QUESTIONNAIRE D'EVALUATION DU COMPORTEMENT AU PRESCOLAIRE

- 1- Voici une liste de 48 énoncés se rapportant au comportement possible d'un enfant durant la classe. D'après votre connaissance du comportement de l'enfant au dernier trimestre, cochez s'il-vous-plaît la colonne appropriée.
- 2- Même si cela peut vous apparaître difficile, il est important d'essayer de répondre à chaque question aussi objectivement que possible.
- 3- En évaluant chaque énoncé ne tenez pas compte de vos réponses aux autres questions; essayez de ne pas laisser influencer votre jugement par des impressions générales lorsque vous évaluez des aspects particuliers du comportement de l'enfant.
- 4- Si l'enfant manifeste régulièrement le comportement décrit par l'énoncé, cochez la colonne intitulée "comportement fréquent". Si l'enfant manifeste ce comportement à l'occasion, cochez la colonne "comportement occasionnel". Si l'enfant ne manifeste jamais un tel comportement, cochez la colonne "ne s'applique pas".
- 5- Si vous éprouvez des difficultés particulières à évaluer cet enfant pour quelque raison que ce soit, soyez bien à l'aise d'utiliser l'espace réservé aux commentaires à la fin du questionnaire.

ASSURER VOUS BIEN DE COTER CHACUN DES ENONCES.

NOM DU CODEUR : _____

NOM DE L'ENFANT : _____

GROUPE : _____

DATE : _____

| | Ne s'applique pas | Comportement occasionnel | Comportement fréquent | Pour fins d'analyse (ne pas remplir). |
|---|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|---------------------------------------|
| 1. Très agité, toujours en train de courir et sauter. Ne demeure jamais en place. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 35 |
| 2. Essaie d'arrêter une querelle ou une dispute entre les enfants. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 36 |
| 3. Remue continuellement, se tortille, ne sait comment se tenir sans bouger. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 37 |
| 4. Détruit ses propres choses ou celles des autres. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 38 |
| 5. Partage le matériel utilisé pour une tâche. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 39 |
| 6. Se bat avec les autres enfants. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 40 |
| 7. Invite un enfant qui se tient à l'écart à se joindre à son groupe de jeu. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 41 |
| 8. N'est pas très aimé des autres enfants. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 42 |
| 9. Essaie d'aider un enfant qui s'est blessé. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 43 |
| 10. Inquiet. Plusieurs choses l'inquiètent. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 44 |
| 11. A tendance à travailler seul dans son coin. Plutôt solitaire. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 45 |
| 12. S'excuse spontanément après avoir fait une gaffe. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 46 |
| 13. Irritable. Il s'emporte facilement. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 47 |
| 14. Partage ses friandises ou la nourriture qu'il a en trop. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 48 |
| 15. A l'air triste, malheureux, près des larmes ou accablé. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 49 |
| 16. A de l'égard pour les sentiments de l'enseignant. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 50 |
| 17. A des tics nerveux ou des manières. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 51 |
| 18. Arrête rapidement de parler lorsqu'on lui demande. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 52 |
| 19. Se mord les angles ou les doigts. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 53 |

| | Ne s'applique pas | Comportement occasionnel | Comportement fréquent | Pour fins d'analyse (ne pas remplir) |
|---|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|--------------------------------------|
| 20. Aide spontanément à ramasser des objets qu'un autre enfant a échappés. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 54 |
| 21. Désobéissant. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 55 |
| 22. A une faible capacité de concentration. Ne peut maintenir son attention longtemps sur une même chose. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 56 |
| 23. Saisit l'occasion de valoriser le travail d'un enfant moins habile. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 57 |
| 24. Tendance à avoir peur ou à craindre les choses nouvelles ou les situations nouvelles. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 58 |
| 25. Montre de la sympathie pour un enfant qui a commis une erreur. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 59 |
| 26. Tend à être un peu trop méticuleux, s'attache trop aux détails. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 60 |
| 27. Dit des mensonges. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 61 |
| 28. Offre d'aider un enfant qui a de la difficulté dans une tâche en classe. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 62 |
| 29. A mouillé (uriner) ou sali (déféquer) sa culotte à l'école. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 63 |
| 30. Aide un enfant qui se sent malade. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 64 |
| 31. Bégale lorsqu'il parle. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 65 |
| 32. A d'autres problèmes de langage. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 66 |
| 33. Peut travailler facilement dans un petit groupe de pairs. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 67 |
| 34. Maltraite, intimide les autres enfants. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 68 |
| 35. Console un enfant qui pleure ou qui est bouleversé. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 69 |
| 36. Distrait. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 70 |
| 37. Efficace pour accomplir des tâches régulières (comme aider à distribuer la collation). | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 71 |
| 38. Ne partage pas les jouets. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 72 |
| 39. Se met au travail rapidement. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 73 |
| 40. Pleure facilement. | <input type="checkbox"/> 0 | <input type="checkbox"/> 1 | <input type="checkbox"/> 2 | <input type="checkbox"/> 74 |

[illegible]

Appendice C

Questionnaire sur l'engagement parental

SUR LA FAÇON D'ETRE UN PARENT

Veillez Indiquer votre degré d'accord ou de désaccord avec les questions suivantes.

IMPORTANT: Lorsque l'expression «mon enfant» est employée, veuillez vous en tenir à l'enfant d'âge préscolaire que vous avez décrit.

1. Les soirs de semaines, je suis généralement trop occupé(e) ou trop fatigué(e) pour jouer sans ennui avec mon enfant.

| | | | | | |
|-------------------------------|-----------------------|------------------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Très fortement d'accord | Fortement d'accord | Légèrement d'accord | Légèrement en désaccord | Fortement en désaccord | Très en désaccord |

2. A mon travail, il m'arrive souvent de penser à mon enfant.

| | | | | | |
|-------------------------------|-----------------------|------------------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Très fortement d'accord | Fortement d'accord | Légèrement d'accord | Légèrement en désaccord | Fortement en désaccord | Très en désaccord |

3. Je parle probablement trop de mon enfant.

| | | | | | |
|-------------------------------|-----------------------|------------------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Très fortement d'accord | Fortement d'accord | Légèrement d'accord | Légèrement en désaccord | Fortement en désaccord | Très en désaccord |

4. Je n'emmène pas mon enfant à un événement pour enfants à moins de penser que je m'y amuserai aussi.

| | | | | | |
|-------------------------------|-----------------------|------------------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Très fortement d'accord | Fortement d'accord | Légèrement d'accord | Légèrement en désaccord | Fortement en désaccord | Très en désaccord |

5. Je me demande sérieusement si je suis fait(e) pour être parent.

| | | | | | |
|-------------------------------|-----------------------|------------------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Très fortement d'accord | Fortement d'accord | Légèrement d'accord | Légèrement en désaccord | Fortement en désaccord | Très en désaccord |

6. Lorsque je fais de nouvelles connaissances, une des premières choses dont je leur parle c'est de mon enfant.

| | | | | | |
|-------------------------------|-----------------------|------------------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Très fortement d'accord | Fortement d'accord | Légèrement d'accord | Légèrement en désaccord | Fortement en désaccord | Très en désaccord |

7. Je ne pourrais pas sacrifier mes plus hautes ambitions de carrière pour passer plus de temps avec mon enfant.

| | | | | | |
|-------------------------------|-----------------------|------------------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Très fortement d'accord | Fortement d'accord | Légèrement d'accord | Légèrement en désaccord | Fortement en désaccord | Très en désaccord |

8. Je n'aime pas parler des enfants lorsque je sors le soir.

| | | | | | |
|-------------------------------|-----------------------|------------------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Très fortement d'accord | Fortement d'accord | Légèrement d'accord | Légèrement en désaccord | Fortement en désaccord | Très en désaccord |

9. Je demande à mon enfant de me raconter sa journée avec beaucoup de détails.

| | | | | | |
|-------------------------------|-----------------------|------------------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Très fortement d'accord | Fortement d'accord | Légèrement d'accord | Légèrement en désaccord | Fortement en désaccord | Très en désaccord |

10. Etre parent me permet d'exprimer certains de mes traits et qualités dont je suis le (la) plus fier(e).

| | | | | | |
|-------------------------------|-----------------------|------------------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Très fortement d'accord | Fortement d'accord | Légèrement d'accord | Légèrement en désaccord | Fortement en désaccord | Très en désaccord |

11. Etre parent est important pour moi mais ça n'occupe pas le centre de mon auto-définition.

| | | | | | |
|-------------------------------|-----------------------|------------------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Très fortement d'accord | Fortement d'accord | Légèrement d'accord | Légèrement en désaccord | Fortement en désaccord | Très en désaccord |

12. Je me contente d'être un bon parent et je n'aspire aucunement au titre de parent modèle

| | | | | | |
|-------------------------------|-----------------------|------------------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Très fortement d'accord | Fortement d'accord | Légèrement d'accord | Légèrement en désaccord | Fortement en désaccord | Très en désaccord |

13. Je sacrifie certains plaisirs, comme des heures de sommeil supplémentaires ou des rencontres amicales, pour passer plus de temps avec mon enfant.

| | | | | | |
|-------------------------------|-----------------------|------------------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Très fortement d'accord | Fortement d'accord | Légèrement d'accord | Légèrement en désaccord | Fortement en désaccord | Très en désaccord |

14. Les enfants semblent pousser comme de la mauvaise herbe: ils n'ont pas tellement besoin d'être «façonnés» par leurs parents.

| | | | | | |
|-------------------------------|-----------------------|------------------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Très fortement d'accord | Fortement d'accord | Légèrement d'accord | Légèrement en désaccord | Fortement en désaccord | Très en désaccord |

15. Je ne peux imaginer une vie satisfaisante sans enfant.

| | | | | | |
|-------------------------------|-----------------------|------------------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Très fortement d'accord | Fortement d'accord | Légèrement d'accord | Légèrement en désaccord | Fortement en désaccord | Très en désaccord |

16. Je ne peux me concentrer sur mon travail, si mon enfant est malade.

| | | | | | |
|-------------------------------|-----------------------|------------------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Très fortement d'accord | Fortement d'accord | Légèrement d'accord | Légèrement en désaccord | Fortement en désaccord | Très en désaccord |

17. Etre parent m'apporte moins de satisfaction que j'en attendais.

| | | | | | |
|-------------------------------|-----------------------|------------------------|-------------------------------|------------------------------|-------------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Très fortement d'accord | Fortement d'accord | Légèrement d'accord | Légèrement en désaccord | Fortement en désaccord | Très en désaccord |

Appendice D

Questionnaire sur l'engagement au travail

VOUS ET VOTRE TRAVAIL

Pour chacune des questions suivantes, veuillez indiquer votre degré d'accord ou de désaccord.

- | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|----------------------|-----------|------------------------|--------------------|----------|--------------------------|
| Complet désaccord | Désaccord | Un peu en désaccord | Un peu d'accord | D'accord | Complètement d'accord |
1. Lorsque je fais de nouvelles rencontres, je leur parle presque aussitôt de mon genre de travail.
 2. Je me prends souvent à penser à certains aspects de mon emploi en dehors des heures de travail.
 3. Je veux atteindre le faite de ma carrière, même au prix de sacrifices dans d'autres domaines.
 4. Il m'est plus important d'aider mon (ma) conjoint(e) dans sa carrière que d'atteindre le faite de ma propre carrière.
 5. Entre amis, je suis plus porté à parler du travail de mon (ma) conjoint (e) que du mien.
 6. Je ne peux imaginer une vie plus satisfaisante sans carrière.
 7. Même si je n'avais pas besoin du revenu, je continuerais à travailler.
 8. Avec le temps, je désire obtenir de plus en plus d'autorité et de responsabilité dans mon emploi.
 9. Mon travail m'intéresse au plus haut point.
 10. Je passe souvent mon soi-disant «temps libre» à travailler.
 11. Je ne crois pas avoir été créé(e) pour travailler toute me vie.
 12. Je m'aperçois que je place mes responsabilités professionnelles devant mes responsabilités familiales.
 13. Lors de soirées à l'extérieur, je n'aime pas parler de mon travail.
 14. Mes résultats au travail forment le noyau de mon amour-propre.
 15. Lorsque je suis en tête à tête avec mon (ma) conjoint (e), j'aime parler de mon travail.
 16. Je sacrifie des plaisirs personnels, comme dormir ou m'amuser un peu plus, pour consacrer ce temps à mon travail.
 17. Je passe souvent des heures supplémentaires à mon travail, qu'elles soient rémunérée ou non.